Игорь Кузнецов

Настольная книга практикующего педагога

Предисловие

Реформа общеобразовательной и профессиональной школы вызвана потребностями общества, она является составной частью общественного развития, важнейшим фактором социально-экономического прогресса.

Перед преподавателями учебных заведений всегда стояли важнейшие задачи по обучению и воспитанию специалистов – будущих руководителей экономической, социальной и культурной жизни и деятельности общества.

Сегодня необходимы перестройка традиционной системы обучения, внедрение стройной системы содержания и технологий обучения, основанной на достижениях психологии и дидактики, в которых воплощен коллективный разум и опыт многих поколений психологов-теоретиков, ученых-педагогов и педагогов-практиков.

Сегодня необходимо решать следующие задачи: повысить качество образования и воспитания; обеспечить более высокий научный уровень преподавания каждого предмета, добиться прочного овладения основами наук, улучшить нравственное воспитание, эстетическое и физическое развитие; усовершенствовать учебные планы и программы, учебники и учебные пособия, методы обучения и воспитания; устранить перегрузку обучаемых, чрезмерную усложненность учебного материала; усилить политехническую, практическую направленность преподавания.

Для успешного решения этих задач необходимо повысить профессиональный уровень преподавателей, т. е. повысить качество образования и воспитания; обеспечить более высокий научный уровень преподавания каждого предмета, прочное овладение основами наук, усовершенствовать методы обучения и воспитания.

Все это могут осуществить только коллективы педагогов, в которых работают мастера своего дела, способные повести за собой коллег, сплотить их для решения этих сложных задач. Это не под силу педагогам среднего уровня, не под силу и педагогам-мастерам, если количество их будет незначительным. Значит, имеется потребность в резком увеличении педагогов, работающих на высоком профессиональном уровне.

Добиться этого можно только путем перестройки в их подготовке и повышении квалификации. Для этого необходим поиск, пересмотр сложившихся подходов, взглядов на учебный процесс, на педагогическую деятельность, ее организацию и возможности.

При решении такой задачи не обойтись без опоры на

педагогическую теорию, на ее новые, оригинальные исследования, носящие фундаментальный характер. Только используя современные достижения в педагогической науке, можно добиться качественных изменений профессиональной деятельности педагогов, а значит, и в коренных преобразованиях педагогической практики.

Совершенствование профессиональной деятельности педагогов в массовом масштабе может быть осуществлено при соблюдении как минимум трех условий: во-первых, необходимо выявить исходное состояние, т. е. определить уровень этой деятельности, ее достоинства и недостатки у каждого педагога, во-вторых, разработать теоретические основы педагогической деятельности в определенной системе, которые позволят осуществить на практике качественный скачок вперед, и, в-третьих, используя результаты анализа профессиональной деятельности педагогов, наметить направления повышения профессионального уровня как каждым педагогом, так и педагогическими коллективами.

Выполнение этих условий связано с решением многих сложных задач. Назовем некоторые из них. Так, для обеспечения первого условия необходимо разработать научно обоснованные критерии оценки деятельности педагога и на этой основе – систему определения ее уровней.

Второе условие требует разработки теоретических основ обучающей деятельности педагога. Уровень разработки их должен быть таким, чтобы он позволил педагогам осмыслить свою деятельность и найти возможности целенаправленно повысить ее эффективность.

Третье условие можно наиболее точно и полно выполнить на основе реализации двух первых. Чтобы совершенствовать деятельность, надо знать, что в ней требуется изменить и каким образом это можно сделать. Только в этом случае можно конкретно для каждого педагога наметить путь повышения уровня профессиональной деятельности.

Центральным звеном, позволяющим решить многие сложные практические задачи качественных изменений в обучении, является разработка основ теории обучающей деятельности педагога. С позиций такой теории могут быть найдены и критерии оценки деятельности педагога, и подходы к рассмотрению педагогического мастерства, и рекомендации для каждого педагога с учетом его подготовленности, особенностей и возможностей.

С целью разрешения такой проблемы прежде всего была выявлена педагогическая структура обучающей деятельности.

Установление в ней доминирующего вида позволило выдвинуть дидактическую концепцию, рассматривающую с позиций педагога обучение как систему организации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Такой подход позволяет осуществить целенаправленную ориентацию всех компонентов учебного процесса на достижение результата. Это важно для организации технологии обучения, понимания уровней взаимосвязей между компонентами, выделения главного связующего звена между деятельностью преподавателя и обучаемых. При этом возникает возможность четко разграничить педагогические и функциональные задачи.

Для успешного решения педагогических задач, которые сориентированы на результат в виде системы знаний, умений, навыков обучаемого и на психические новообразования в его личности, необходимо овладеть педагогической технологией. Технология, т. е. создание инструментария для достижения цели, имеет назначение – управлять деятельностью обучаемых. Для успешного ее осуществления педагог ставит и решает функциональные задачи, которые выступают как промежуточные по отношению к задачам педагогическим.

Теоретические основы обучающей деятельности педагога позволяют и к рассмотрению педагогического мастерства подойти более обоснованно. Так выявляется его структура с выделением основ и сущности, что прежде в педагогике не различалось. Разработка вопросов мастерства в обучении имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

В данном случае это находит свое выражение в определении критериев оценки деятельности педагога и установлении уровней его профессиональной деятельности, в рассмотрении возможностей повышения эффективности обучения с помощью одного из компонентов учебного процесса – средств обучения.

Как и любая другая наука, педагогика изменяется и развивается под воздействием научно-технического прогресса и системы новых организационных и экономических факторов. Одной из наиболее важных задач современной педагогики является повышение эффективности и интенсификация учебного процесса. Не в последнюю очередь обусловлено это ускоряющимися процессами научно-технической революции и глобализации в мире, развитием информатизации, компьютеризации, телекоммуникаций и т. д.

В этой связи остро встает проблема отбора и использования таких образовательных методов и технологий, дидактических форм,

которые резко повысят качество процессов обучения, сделают их более производительными, действенными и плодотворными.

Чтобы решить эту задачу, недостаточно разработать или отобрать методы эффективного обучения. Их необходимо объединить и интегрировать в одну взаимосвязанную непротиворечивую и взаимодействующую систему, которую, в сущности, можно рассматривать как современную конструктивную педагогику.

Думается, что книга может быть широко использована как учебное пособие в учебных заведениях самых разных уровней образования. В ней рассматриваются актуальные вопросы процесса обучения и воспитания, существенное внимание уделяется современным формам и методам обучения.

Подробно разбираются средства, обеспечивающие эффективность процессов конструктивной педагогики, в частности технические средства учебного процесса (ТСУП), аудиовизуальные комплексы, используемые на разных уровнях организации обучения.

Специальные главы посвящены вопросам содержательной деятельности преподавателя, его оптимальному взаимодействию с обучающимися. Особое внимание уделено вопросам педагогического общения, педагогического мастерства.

ГЛАВА 1.
Педагогический процесс. Дидактика

1.1. Педагогический процесс
Педагогический процесс как система

Латинское слово «процессус» означает «движение вперед», «изменение». Педагогическим процессом называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых. Иными словами, педагогический процесс – это процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности.

В педагогической литературе прежних лет употреблялось понятие «учебно-воспитательный процесс». Исследования П.Ф. Каптерева, А.И. Пинкевича, Ю.К. Бабанского и других педагогов показали, что это понятие суженное и неполное, не отражающее всей сложности процесса, и прежде всего его главных отличительных черт

– целостности и общности. Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности составляет главную сущность педагогического процесса. В остальном же термины «учебно-воспитательный процесс» и «педагогический процесс» и обозначаемые ими понятия тождественны.

Педагогическая теория сделала прогрессивный шаг, научившись представлять педагогический процесс как динамическую систему. Помимо четкого выделения составных компонентов, такое представление позволяет анализировать многочисленные связи и отношения между компонентами, а это главное в практике управления педагогическим процессом.

Педагогический процесс как система не идентичен системе протекания процесса. В качестве систем, в которых протекает педагогический процесс, выступают система образования, взятая в целом, учебное занятие и т. д. Каждая из этих систем функционирует в определенных внешних условиях: природно-географических, общественных, производственных, культурных и других. Есть и специфические для каждой системы условия.

Структура (от лат. «structura» – «строение») – это расположение элементов в системе. Структуру системы составляют выделенные по принятому критерию элементы (компоненты), а также связи между ними. Уже подчеркивалось, что понимание связей важнее всего, ибо только зная, что с чем и как связано в педагогическом процессе, можно решать проблему улучшения организации, управления и качества данного процесса.

Связи в педагогической системе не похожи на связи между компонентами в других динамических системах. Целесообразная деятельность педагога выступает в органическом единстве со значительной частью средств труда (а иногда и со всеми ими). Объект – он же субъект. Результат процесса находится в прямой зависимости от взаимодействия педагога, применяемой технологии, обучаемого.

Чтобы анализировать педагогический процесс как систему, необходимо установить критерий анализа. В качестве такого критерия может выступать любой достаточно веский показатель процесса, условий его протекания или величины достигнутых результатов. Важно, чтобы он отвечал целям изучения системы.

Анализировать систему педагогического процесса по всем теоретически возможным критериям не только затруднительно, но в этом нет никакой нужды. Исследователи выбирают только такие, изучение которых раскрывает наиболее важные связи, обеспечивает проникновение вглубь и познание неизвестных ранее

закономерностей.

Компоненты системы, в которой протекает педагогический процесс,– педагоги, воспитуемые, условия воспитания. Сам педагогический процесс характеризует цели, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия педагогов и обучаемых, достигаемые при этом результаты. Это и есть образующие систему компоненты – целевой, содержательный, деятельностный, результативный.

Целевой компонент процесса включает все многообразие целей и задач педагогической деятельности: от генеральной цели – всестороннего и гармонического развития личности – до конкретных задач формирования отдельных качеств или их элементов.

Содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу, а деятельностный – взаимодействие педагогов и обучаемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат. Этот компонент в литературе называется еще организационным или организационно-управленческим. Наконец, результативный компонент процесса отражает эффективность его протекания, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью.

Немало систем педагогического процесса выделено для анализа связей, проявляющихся между компонентами системы. Особое значение имеют информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные связи, проявляющиеся в процессе педагогического взаимодействия. Важное место занимают связи управления и самоуправления (регуляции и саморегуляции). Во многих случаях полезно учитывать причинно-следственные связи, выделяя среди них наиболее существенные.

Например, анализ причин недостаточной эффективности педагогического процесса позволяет обоснованно проектировать будущие изменения, избегать повторения допущенных ошибок. Небесполезным оказывается учет генетических связей, т. е. выявление исторических тенденций, традиций в обучении и воспитании, обеспечивающих должную преемственность при проектировании и осуществлении новых педагогических процессов.

Последние десятилетия развития педагогической теории характеризуются стремлением выделять функциональные связи между объектами педагогических систем, использовать для их анализа и описания формализованные средства. Ощутимые результаты это приносит пока лишь при изучении простейших актов обучения и воспитания, характеризующихся взаимодействием

минимального числа факторов.

При попытках функционального моделирования более сложных, приближающихся к реальным многофакторных педагогических процессов очевидна чрезмерная схематизация действительности, не приносящая заметной пользы познанию. Этот недостаток упорно преодолевается: используют более тонкие и точные формализованные описания процесса внедрения в педагогические исследования новых разделов современной математики, возможностей вычислительной техники.

Чтобы яснее представить себе педагогический процесс, протекающий в педагогической системе, необходимо выяснить слагаемые системы народного образования в целом. В этом отношении серьезного внимания заслуживает подход, изложенный американским педагогом Ф.Г. Кумбсом в книге «Кризис образования. Системный анализ».

В ней автор основными компонентами системы образования считает:

1) цели и первоочередные задачи, определяющие деятельность систем;

2) учеников, обучение которых – основная задача системы;

3) управление, осуществляющее координацию, руководство и оценку деятельности системы;

4) структуру и распределение учебного времени и потоков учеников в соответствии с различными задачами;

5) содержание – основное, что школьники должны получить от образования;

6) преподавателей;

7) учебные пособия: книги, классные доски, карты, фильмы, лаборатории и т. д.;

8) помещения, необходимые для учебного процесса;

9) технологию – все приемы и методы, используемые в обучении;

10) контроль и оценку знаний: правила приема, оценка, экзамены, качество подготовки;

11) исследовательскую работу для повышения знаний и усовершенствования системы;

12) затраты показателей эффективности системы. *В системе образования можно условно выделить следующие компоненты:*

1. Цели и задачи, определяющие деятельность системы.

2. Содержание обучения и воспитания.

3. Педагогические кадры, обеспечивающие реализацию целей и задач содержания обучения и воспитания.

4. Научные кадры, обеспечивающие научно обоснованное функционирование системы, непрерывное совершенствование содержания и методов организации обучения и воспитания на уровне современных требований.

5. Ученики, обучение и воспитание которых – главная задача системы.

6. Материально-техническое обеспечение (помещения, оборудование, технические средства, учебные пособия и др.).

7. Финансовое обеспечение системы и показателей ее эффективности.

8. Условия (психофизиологические, санитарно-гигиенические, эстетические и социальные).

9. Организация и управление.

В этой системе место каждого компонента определено его значением, ролью в системе и характером взаимосвязей с другими.

Но мало увидеть систему вообще. Надо понять ее развитие – увидеть по составляющим ее элементам и уходящее прошлое, и настоящее, и наступающее будущее, увидеть систему в ее диалектическом развитии.

Педагогический процесс – это процесс трудовой, он, как и любой другой трудовой процесс, осуществляется для достижения общественно значимых целей. Специфика педагогического процесса в том, что труд педагогов и труд обучаемых сливаются воедино, образуя своеобразные отношения участников трудового процесса – педагогическое взаимодействие.

Как и в других трудовых процессах, в педагогическом выделяются объекты, средства, продукты труда. Объекты деятельности педагога – развивающаяся личность, коллектив воспитанников.

Объектам педагогического труда кроме сложности, системности, саморегуляции присуще и такое качество, как саморазвитие, чем и обусловливается вариативность, изменчивость, неповторяемость педагогических процессов.

Предмет педагогического труда – формирование человека, который в отличие от педагога находится на более ранней ступени своего развития и не обладает необходимыми для взрослого человека знаниями, умениями, навыками, опытом.

Своеобразие объекта педагогической деятельности состоит также и в том, что он развивается не в прямой пропорциональной зависимости от педагогического воздействия на него, а по законам, свойственным его психике, – особенностям восприятия, понимания,

мышления, становления воли и характера.

Средства (орудия) труда – это то, что человек помещает между собой и предметом труда, чтобы достичь желаемого воздействия на этот предмет. В педагогическом процессе орудия труда также очень специфичны. К ним относятся не только знания педагога, его опыт, личное воздействие на обучаемого, но и виды деятельности, на которые он должен уметь переключить школьников, способы сотрудничества с ними, методика педагогического влияния. Это духовные средства труда.

Педагогический процесс, как и любой другой трудовой процесс, характеризуется уровнями организации, управления, продуктивности (эффективности), технологичности, экономичности, выделение которых открывает пути для обоснования критериев, позволяющих давать не только качественные, но и количественные оценки достигнутых уровней. Кардинальная характеристика педагогического процесса – время. Оно выступает универсальным критерием, позволяющим надежно судить о том, насколько быстро и качественно протекает данный процесс.

Целостность педагогического процесса

Педагогический процесс – внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека (М.А. Данилов). Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся своим особым закономерностям.

Целостность, общность, единство – главные характеристики педагогического процесса, подчеркивающие подчинение всех составляющих его процессов единой цели.

Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается: 1) в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; 2) в целостности и соподчиненности входящих в него обособленных систем; 3) в наличии общего и сохранении специфического.

В чем же специфика процессов, образующих целостный педагогический процесс? Она обнаруживается при выделении доминирующих функций. Доминирующая функция процесса обучения – обучение, воспитания – воспитание, развития – развитие. Но каждый из названных процессов выполняет в целостном процессе и сопутствующие функции: воспитание осуществляет не только

воспитательную, но и развивающую, и образовательную функции, а обучение немыслимо без сопутствующего ему воспитания и развития.

Диалектика взаимосвязей налагает отпечаток на цели, задачи, содержание, формы и методы осуществления органически неразрывных процессов, при анализе которых приходится также выделять доминирующие характеристики. Так, например, в содержании обучения превалирует формирование научных представлений, усвоение понятий, законов, принципов, теорий, оказывающих впоследствии большое влияние и на развитие, и на воспитание личности.

В содержании воспитания преобладает формирование убеждений, норм, правил, идеалов, ценностных ориентаций, установок, мотивов и т. д., но в то же время формируются и представления, и знания, и умения. Таким образом, оба процесса ведут к главной цели – формированию личности, но каждый из них способствует достижению этой цели присущими ему средствами.

Закономерности педагогического процесса

В закономерностях, напомним, отражаются объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи. Даже без специального исследования можно заключить, что в столь сложной, большой и динамичной системе, как педагогический процесс, проявляется большое количество разнообразных связей и зависимостей. Подобные системы десятком-другим закономерностей не описываются.

Нам известно, что для изучения определенного типа связей выделяются системы, в которых эти связи проявляются наиболее отчетливо. Исследование всех связей требует создания многочисленных систем, образуя которые приходится, образно говоря, «поворачивать» систему педагогического процесса все новыми и новыми гранями.

Общее представление о важнейших связях педагогического процесса дает система, выделенная по интегративному (объединяющему все части) критерию. Процесс анализируется на уровне крупных блоков и существующих между ними связей.

Когда связи выявлены и изучены, в особых комментариях они не нуждаются. Законы, их выражающие,– это спрессованная информация. Нужно уметь наполнять ее живым практическим смыслом.

Вдумчиво и внимательно изучайте общие закономерности

педагогического процесса. Постарайтесь не просто заучить, но понять их всеобъемлющее действие. Для этого под каждую закономерность подведите известные вам факты, примеры, а также попытайтесь найти закономерное объяснение тем событиям, которые вы еще недавно наблюдали в школьном педагогическом процессе.

Среди общих закономерностей педагогического процесса вы деляются такие:

1. Закономерность динамики педагогического процесса. Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это значит, что педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и обучаемыми имеет постепенный, «ступенчатый» характер; чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат. Следствие действия закона видим на каждом шагу – тот обучаемый будет иметь более высокие общие достижения, у которого были более высокие промежуточные результаты.

2. Закономерность развития личности в педагогическом процессе. Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от: 1) наследственности; 2) воспитательной и учебной среды;

3) включения в учебно-воспитательную деятельность; 4) применяемых средств и способов педагогического воздействия.

3. Закономерность управления учебно-воспитательным процессом. Эффективность педагогического воздействия зависит от: 1) интенсивности обратных связей между обучаемыми и педагогами; 2) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на обучаемых.

4. Закономерность стимулирования. Продуктивность педагогического процесса зависит от: 1) действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; 2) интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и других) стимулов.

5. Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе. Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от: 1) интенсивности и качества чувственного восприятия; 2) логического осмысления воспринятого; 3) практического применения осмысленного.

6. Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности. Эффективность педагогического процесса обусловливается: 1) качеством педагогической деятельности; 2) качеством собственной учебно-

воспитательной деятельности воспитуемых.

7. Закономерность обусловленности педагогического процесса. Течение и результаты учебно-воспитательного процесса обусловлены: 1) потребностями общества и личности; 2) возможностями (материально-техническими, экономическими и другими) общества; 3) условиями протекания процесса (морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и другими).

Следует предостеречь от ошибочного представления, будто изложенными закономерностями исчерпываются связи, действующие в педагогическом процессе. Последних гораздо больше, к изучению глубинных связей исследователи еще только подступают.

Этапы педагогического процесса

Педагогические процессы имеют циклический характер. В развитии всех педагогических процессов можно обнаружить одни и те же этапы. Этапы – это не составные части, а последовательности развития процесса. Главными этапами можно назвать: подготовительный, основной, заключительный,

На этапе подготовки педагогического процесса (подготовительном) создаются надлежащие условия для протекания процесса в заданном направлении и с заданной скоростью. На этом этапе решаются следующие важные задачи: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

Сущность целеполагания (обоснования и постановки цели) состоит в том, чтобы трансформировать общую педагогическую цель, стоящую перед системой образования, в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке педагогического процесса и в имеющихся конкретных условиях.

Целеполагание всегда «привязано» к конкретной системе осуществления педагогического процесса – школе, вузу и т. д. На этом этапе функционирования педагогического процесса выявляются противоречия между требованиями общей педагогической цели и конкретными возможностями контингента обучаемых учебного заведения и т. д., намечаются пути разрешения этих противоречий в проектируемом процессе.

Поставить правильную цель, определить задачи процесса невозможно без диагностики.

Педагогическая диагностика (от греч. «диа» – «прозрачный» и «гнозис» – «знание») – это исследовательская процедура, направленная

на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс.

Ее главная цель – получить ясное представление о тех причинах, которые будут помогать или препятствовать достижению намеченных результатов. В процессе диагностики собирается вся необходимая информация о реальных возможностях педагогов и обучаемых, уровне их, предшествующей подготовки, условиях протекания процесса, многих других важных обстоятельствах.

Важно подчеркнуть, что первоначально намеченные задачи корректируются по результатам диагноза: очень часто конкретные условия заставляют их пересматривать, приводить в соответствие с реальными возможностями.

За диагностикой следует прогнозирование хода и результатов педагогического процесса. Сущность прогнозирования (приставка «про» указывает на опережение) заключается в том, чтобы заранее, предварительно, еще до начала процесса оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях.

Применяя научное прогнозирование, мы можем узнать о том, чего еще нет, заранее теоретически взвесить и рассчитать параметры процесса. Прогнозирование осуществляется по довольно сложным методикам, но затраты на получение прогнозов окупаются, поскольку в этом случае педагоги получают возможность активно вмешиваться в проектирование и ход педагогического процесса, не дожидаясь, пока он окажется малоэффективным или приведет к нежелательным последствиям. С конкретными примерами диагностики и прогнозирования педагогического процесса познакомимся ниже.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования проектом организации процесса, который после окончательной доработки воплощается в план. План, как и сам процесс, всегда «привязан» к конкретной системе.

В педагогической практике применяются различные планы – руководства учебно-воспитательным процессом в школе, вузе и т. д. Планы педагогических процессов имеют определенный срок действия. Таким образом, план – это итоговый документ, в котором точно определено, кому, когда и что нужно делать.

Этап осуществления педагогического процесса (основной) можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные элементы: постановку и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности; взаимодействие педагогов и обучаемых, использование намеченных методов, средств и форм

педагогического процесса; создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности школьников; обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

Эффективность процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречат ли их направленность и практическая реализация общей цели и друг другу. Так, например, в ходе педагогического взаимодействия осуществляется оперативный педагогический контроль, призванный играть стимулирующую роль. Но если его направленность, объем, цель не подчинены общей цели и направленности процесса, не учитывают при этом множества других конкретных обстоятельств, контроль из стимула может превратиться в тормоз.

Важную роль на этапе осуществления педагогического процесса играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Обратная связь – основа качественного управления процессом, ее развитию и укреплению каждый педагог обязан придавать приоритетное значение.

Только опираясь на нее, удается найти рациональное соотношение педагогического управления и самоуправления своей деятельностью со стороны обучаемых. В этой связи напомним еще раз, что система педагогического процесса – в значительной степени система саморегулирующая, поскольку занятые в ней люди обладают собственной волей и свободой выбора. Оперативная обратная связь в ходе педагогического процесса способствует своевременному введению корректирующих поправок, придающих педагогическому взаимодействию необходимую гибкость.

Завершается цикл педагогического процесса этапом анализа достигнутых результатов. Зачем это нужно? Почему важно еще раз внимательно проанализировать ход и результаты педагогического процесса после его завершения? Ответ очевиден – чтобы в будущем не повторить ошибок, неизбежно возникающих в любом, даже очень хорошо организованном процессе, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего. Анализируя – обучаемся. Растет тот педагог, который извлекает пользу из допущенных ошибок. Поэтому взыскательный анализ и самоанализ – верный путь к вершинам педагогического мастерства.

Особенно важно понять причины неполного соответствия хода и результатов процесса первоначальному замыслу, определить, где, как и почему возникли ошибки. Практика подтверждает, что больше всего ошибок появляется тогда, когда педагог игнорирует

диагностику и прогнозирование процесса и работает «впотьмах», «на ощупь», надеясь достичь положительного эффекта.

Кроме разочарований, неудовлетворения, потери времени и интереса такой процесс обучаемым ничего дать не может.

1.2. Классификация закономерностей обучения

Для выяснения логической основы классификации многочисленных и многоплановых закономерностей обучения создается модель. В ней процесс обучения рассматривается как система, компонентами которой являются различные стороны (аспекты, характеристики) целостного процесса.

1. Дидактический компонент, обобщающий собственно дидактические (содержательно-процессуальные) характеристики процесса, такие, как цели, содержание, виды, методы, средства, способы, формы и т. д. обучения.

2. Гносеологический компонент процесса, определяющий его в аспекте познания обучаемыми под руководством преподавателя объективной действительности, фактов и законов природы и общества, самих себя.

3. Психологический компонент процесса, относящийся преимущественно к внутренней психической (познавательной) деятельности обучаемых в процессе обучения.

4. В кибернетическом аспекте находят отражение все многообразие связей, существующих в учебном процессе, циркуляция информационных потоков, а главное – управление усвоением информации.

5. Социологический компонент системы охватывает отношения между участниками учебного процесса. В данном компоненте отражается не только конкретное взаимодействие преподавателей и обучаемых, но и более общие социальные взаимосвязи – направленность, социальная значимость обучения и т. д.

6. Организационный компонент, отражающий учебный процесс в аспекте интеллектуального труда. Сюда относятся: организация учебного и преподавательского труда, их материально-техническое оснащение, стимулирование, производительность, рентабельность и т. д.

Все закономерности, действующие в учебном процессе, подразделяются на общие и частные (конкретные). Закономерности, охватывающие своим действием всю систему, называются общими, те же, действие которых распространяется на отдельный компонент

(аспект) системы, – частными (конкретными). В числе конкретных закономерностей процесса обучения выделяются закономерности: собственно дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные.

Общие закономерности процесса обучения характеризуются:

а) выделением генеральных или комплексных факторов, обусловливающих своим воздействием продуктивность обучения;

б) вполне определенным, не допускающим ложных толкований выделением сущностей и фиксаций общих связей между ними;

в) лаконичностью и точностью формулировок.

Этим требованиям отвечают следующие общие закономерности процесса обучения:

1. Закономерность цели обучения. Цель обучения зависит от: а) уровня и темпов развития общества; б) потребностей и возможностей общества; в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

2. Закономерность содержания обучения. Содержание обучения (образования) зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса; в) возрастных возможностей школьников; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.

3. Закономерность качества обучения. Эффективность каждого нового этапа обучения зависит от: а) продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; б) характера и объема изучаемого материала; в) организационно-педагогического воздействия обучающих; г) обучаемости ; д) времени обучения.

4. Закономерность методов обучения. Эффективность дидактических методов зависит от: а) знаний и навыков в применении методов; б) цели обучения; в) содержания обучения; г) возраста обучаемых; д) учебных возможностей обучаемых; в) материально-технического обеспечения; ж) организации учебного процесса.

5. Закономерность управления обучением. Продуктивность обучения зависит от: а) интенсивности обратных связей в системе обучения; б) обоснованности корректирующих воздействий.

6. Закономерность стимулирования обучения. Продуктивность обучения зависит от: а) внутренних стимулов (мотивов)

обучения; б) внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Сфера действия частных (конкретных) закономерностей

обучения распространяется на отдельные компоненты учебного процесса. Современной науке известно большое количество конкретных закономерностей. Приведем часть их без комментариев.

Конкретные закономерности обучения

Дидактические (содержательно-процессуальные) закономерности.

1. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны продолжительности обучения.

2. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна количеству изучаемого материала или объему требуемых действий.

3. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна трудности и сложности изучаемого учебного материала, формируемых действий.

4. Результаты обучения (в известных пределах) находятся в прямой пропорциональной зависимости от осознания целей учения обучаемыми.

5. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны значимости для учащихся усваиваемого содержания.

6. Результаты обучения зависят от способа включения обучаемых в учебную деятельность.

7. Результаты обучения зависят от применяемых методов.

8. Результаты обучения зависят от применяемых средств.

9. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений зависит от характера созданной преподавателем учебной ситуации.

10. Результаты обучения зависят от способа расчленения учебного материала на подлежащие усвоению части.

11. Результаты обучение находятся в прямой пропорциональной зависимости от мастерства (квалификации, профессионализма) преподавателя.

12. Обучение путем «делания» в 6 – 7 раз продуктивнее обучения путем «слушания».

Гносеологические закономерности.

1. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны умению обучаемых учиться.

2. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности обучаемых.

3. Продуктивность усвоения знаний, умений (в известных пределах) прямо пропорциональна объему практического применения знаний, умений.

4. Умственное развитие обучаемых прямо пропорционально усвоению объема взаимосвязанных знаний, умений, опыта творческой деятельности.

5. Результаты обучения зависят от умения включать изучаемый предмет в те связи, носителем которых является изучаемое качество объекта.

6. Результаты обучения зависят от регулярности и систематичности выполнения обучаемыми индивидуальных заданий.

7. Продуктивность усвоения знаний, умений находится в прямой пропорциональной зависимости от потребности учиться.

8. Продуктивность творческого мышления обучаемых улучшается при использовании увеличенных шагов обучения, а результативность вербального запоминания знаний (в известных пределах) улучшается при использовании уменьшенных порций материала.

9. Продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения, от интенсивности включения обучаемых в разрешение посильных и значимых для них учебных проблем.

Психологические закономерности.

1. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интересу обучаемых к учебной деятельности.

2. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна учебным возможностям обучаемых.

3. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна количеству тренировочных упражнений.

4. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интенсивности тренировки.

5 Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню познавательной активности учащихся.

6. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню и стойкости внимания обучаемых.

7. Результаты усвоения конкретного учебного материала зависят от способности обучаемых к овладению конкретными знаниями, умениями, от индивидуальных склонностей обучаемых.

8. Продуктивность обучения зависит от уровня, силы, интенсивности и особенностей мышления обучаемых.

9. Продуктивность обучения (в известных пределах) зависит от уровня развития памяти.

10. Обученность прямо пропорциональна обучаемости.

11. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна работоспособности обучаемых.

12. Закон Йоста. Из двух ассоциаций одинаковой силы, из которых одна более старая, чем другая, при последующем повторении лучше будет актуализироваться старая ассоциация.

13. Закон Йоста. При прочих равных условиях для достижения критерия усвоения требуется меньше проб при заучивании материала методом распределенного научения, чем методом концентрированного научения.

14. Прочность запоминания изученного материала зависит от способа воспроизведения этого материала.

15. Продуктивность деятельности зависит от уровня сформированности навыков и умений.

16. Количество повторений оказывает сильное влияние на продуктивность обучения.

17. Процент сохранения заученного учебного материала обратно пропорционален объему этого материала.

18. При прочих равных условиях эффективность распределенного заучивания материала выше эффективности концентрированного заучивания.

Кибернетические закономерности.

1. Эффективность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи.

2. Качество знаний зависит от эффективности контроля.

3. Качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом.

4. Эффективность управления находится в прямой пропорциональной зависимости от количества и качества управляющей информации, состояний и возможностей обучаемых, воспринимающих и перерабатывающих управляющие воздействия.

5. Продуктивность обучения повышается, если модель действия, которое необходимо выполнить, – «программа движений» и ее результаты – «программа цели» опережают в мозгу саму деятельность.

Социологические закономерности.

1. Развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или непрямом общении.

2. Продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов.

3. Эффективность обучения зависит от уровня

«интеллектуальности среды», интенсивности взаимообучения.

4. Эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием.

5. Престиж обучаемого зависит от: а) позиции, которую он занимает; б) роли, которую он исполняет; в) академических успехов и достижений; г) индивидуальных качеств.

6. Эффективность обучения зависит от качества общения преподавателя с обучаемыми.

7. Дидактогения (грубое отношение преподавателя к обучаемым) ведет к снижению эффективности обучения аудитории в целом, каждого обучаемого в отдельности.

Организационные закономерности.

1. Эффективность обучения зависит от организации. Лишь такая организация обучения является хорошей, которая развивает у обучаемых потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность.

2. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны отношению обучаемых к учебному труду, своим учебным обязанностям.

3. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны работоспособности обучаемых.

4. Результаты обучения зависят от работоспособности преподавателя.

5. Умственное утомление приводит к торможению органов чувств: четыре часа учебных занятий снижают порог чувствительности анализаторов более чем в 2 раза.

6. Умственная работоспособность обучаемых зависит от состояния здоровья, режима умственной деятельности, пола, возраста, времени года, дня недели, времени суток.

7. Активность умственной деятельности обучаемых зависит от расписания учебных занятий, места в нем уроков физического воспитания.

8. Продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда.

1.3. Принципы и правила обучения

Принцип сознательности и активности

В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: подлинную сущность человеческого

образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; сознательное усвоение знаний обучаемыми зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности обучаемых, организации учебно-воспитательного процесса и управления познавательной деятельностью обучаемых, применяемых преподавателем методов и средств обучения и др.; собственная познавательная активность слушателя является важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом.

Практическая реализация принципа сознательности и активности обучения осуществляется путем соблюдения следующих правил обучения:

1. Ясное понимание целей и задач предстоящей работы – необходимое условие сознательного обучения: покажите их обучаемым, объясните важность и значение, раскройте перспективы.

2. Обучайте так, чтобы обучаемый понимал, что, почему и как нужно делать, и никогда механически не выполнял учебных действий, предварительно и глубоко не осознав их.

3. Обучая, следует использовать все виды и формы познавательной деятельности, объединять анализ с синтезом, индукцию с дедукцией, сопоставление с противопоставлением, чаще применять аналогию: чем младше возрастом учащиеся, тем чаще начинайте с индукции.

4. Обеспечивайте понимание обучаемыми смысла каждого слова, предложения, понятия: раскрывайте их, опираясь на знания и опыт обучаемых, используйте образные сравнения. Не вводите понятий, на обстоятельное раскрытие которых вы не рассчитываете.

5. Используйте силу взаимообучения обучаемых. Обеспечивайте надлежащие условия для развития коллективных форм поиска правильного ответа. То, что говорит товарищ, нередко обучаемыми воспринимается лучше и легче, чем объяснение преподавателя, а потому не объясняйте того, что могут объяснить товарищам ваши лучшие обучаемые.

6. На воспитание активности не жалейте ни времени, ни усилий.

7. То, что обучаемым неизвестно, логически увязывайте с известным: где нет логической связи между усвоенными и усваиваемыми знаниями, там нет сознательного обучения.

8. Не забывайте, что главное не предмет, которому вы обучаете, а личность, которую вы формируете. Учите и воспитывайте так,

чтобы обучаемый не был «дополнением» к учебному предмету, а наоборот – субъектом его активного освоения. Помните, что не предмет формирует личность, а преподаватель своей деятельностью, связанной с изучением предмета.

9. Ставьте обучаемых в ситуации, требующие от них обнаружения и объяснения расхождений между наблюдаемыми фактами и имеющимся знанием.

10. Обучение станет более успешным, если каждое правило сопровождается оптимальным количеством примеров, чтобы стало достаточно ясно, как разнообразно его применение.

11. Учите находить и различать главное и второстепенное в изучаемом, выделяйте главное, добивайтесь прежде всего понимания и усвоения главного. Вводите оптимальное количество примеров, но так, чтобы они не затмили сущность главного.

12. Ничему не следует учить, опираясь на один авторитет: но всему учить при помощи доказательств, основанных на чувствах и разуме.

13. Помогайте обучаемым овладевать наиболее продуктивными методами учебно-познавательной деятельности, учите их учиться.

14. Контролируйте факторы, отвлекающие внимание обучаемых от объекта изучения, как внутренние (рассеянность мысли, занятия посторонними делами на занятии и т. п.), так и внешние (опоздания, нарушения дисциплины и т. п.), устраняйте неблагоприятно действующие причины из учебно-воспитательного процесса.

15. Следует как можно чаще использовать вопрос «почему», чтобы научить обучаемых мыслить причинно: понимание причинно-следственных связей – непременное условие развивающего обучения.

16. Успех придет там, где все, что преподается, так обосновано доказательствами и аргументами, что не остается места ни сомнению, ни забвению.

17. Помните, что по-настоящему знает не тот, кто пересказывает, а тот, кто на практике применяет.

18. Постоянно изучайте и используйте индивидуальные интересы своих обучаемых, развивайте и направляйте их таким способом, чтобы они согласовывались с личными и общественными потребностями.

19. Шире используйте в обучении практические ситуации, требуйте от обучаемых самостоятельного видения, понимания и осмысления различий между наблюдаемыми в жизни фактами и их научным объяснением.

20. Обучайте так, чтобы знания приобрели силу убеждения и

руководства к действию.

21. Приучайте обучаемых думать и действовать самостоятельно. Не допускайте подсказывания, пересказывания и копирования.

122. Творческое мышление развивайте всесторонним анализом проблем, познавательные задачи решайте несколькими логически различающимися способами, чаще практикуйте творческие задания.

23. Мастерство задавать вопросы и выслушивать ответы – одно из важных условий стимулирования и поддержания активности. Какой вопрос – такой ответ, как преподаватель слушает обучаемого – так обучаемый слушает преподавателя.

Принцип наглядности обучения

Это один из самых известных и интуитивно понятных принципов обучения, использующийся с древнейших времен. Закономерное обоснование данного принципа получено сравнительно недавно.

В основе его лежат следующие строго зафиксированные научные закономерности: органы чувств человека обладают разной чувствительностью к внешним раздражителям, у подавляющего большинства людей наибольшей чувствительностью обладают органы зрения. Органы зрения «пропускают» в мозг почти в 5 раз больше информации, чем органы слуха, и почти в 13 раз больше, чем тактильные органы; информация, поступающая в мозг из органов зрения (по оптическому каналу), не требует значительного перекодирования, она запечатлевается в памяти человека легко, быстро и прочно.

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности.

Вот некоторые из них:

1. Используйте в обучении тот факт, что запоминание ряда предметов, представленных в натуре (на картинках или моделях), происходит лучше, легче и быстрее, чем запоминание того же ряда, представленного в словесной форме, устной или письменной.

2. Помните – обучаемый мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще: отсюда необходимость наглядного обучения, которое строится не на отвлеченных понятиях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучаемыми.

3. Золотое правило обучаемых: все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием,

подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания.

4. Никогда не ограничивайтесь наглядностью – наглядность не цель, а средство обучения, развития мышления обучаемых.

5. Обучая и воспитывая, не забывайте, что понятия и абстрактные положения доходят до сознания легче, когда они подкрепляются конкретными фактами, примерами и образами; для раскрытия их необходимо использовать различные виды наглядности.

6. Следует использовать наглядность не только для иллюстрации, но и в качестве самостоятельного источника знаний для создания проблемных ситуаций. Современная наглядность позволяет организовать эффективную поисковую и исследовательскую работу обучаемых.

7. Обучая и воспитывая, помните, что наглядные пособия способствуют образованию наиболее отчетливых и правильных представлений об изучаемых предметах и явлениях.

8. Следите за тем, чтобы наблюдения обучаемых были систематизированы и поставлены в отношение причины и следствия независимо от порядка, в котором они наблюдались.

9. Применяя наглядные средства, рассматривайте их с обучаемыми сначала в целом, потом – главное и второстепенное, а затем – снова в целом.

10. Используйте различные виды наглядности, но не увлекайтесь чрезмерным количеством наглядных пособий: это рассеивает внимание обучаемых и мешает воспринимать главное.

11. Используйте наглядность, активизируйте чувственный опыт обучаемых, опора на ранее сложившиеся представления конкретизирует и иллюстрирует изучаемые понятия.

12. Старайтесь сами изготовлять вместе с обучаемыми наглядные пособия: лучше всего то пособие, которое изготовлено самими обучаемыми.

13. Никогда не показывайте того, чего сами хорошо не знаете; старательно готовьте наглядность к применению.

14. Научно обоснованно применяйте современные средства наглядности: учебное телевидение, видеозапись, кодо слайды, полиэкранную проекцию и др.; в совершенстве владейте техническими средствами обучения, методикой их использования.

115. Применяя наглядные средства, воспитывайте у обучаемых внимание, наблюдательность, культуру мышления, конструктивное творчество, интерес к учению.

16. Используйте наглядность как одно из средств связи с жизнью.

17. Помните, что в условиях кабинетной системы обучения возможности использования наглядности расширяются: это требует вдумчивого отношения к ней, внимательного планирования и тщательной дозировки.

18. С возрастом обучаемых предметная наглядность должна все более уступать место символической; при этом предметом особой заботы преподавателя должна быть адекватность понимания сущности явления и его наглядного представления.

19. Помните, что наглядность – сильнодействующее средство, которое при невнимательном или неумелом использовании может увести обучаемых от решения главной задачи, подменить цель ярким средством.

20. При чрезмерном увлечении наглядностью она становится препятствием на пути глубокого овладения знаниями, тормозом развития абстрактного мышления, понимания сущности общих и всеобщих закономерностей.

Принцип систематичности и последовательности

Принцип опирается на следующие научные положения, играющие роль закономерных начал:

человек только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда в его мозгу отражается четкая картина внешнего мира, представляющая систему взаимосвязанных понятий;

универсальным средством и главным способом формирования системы научных знаний является определенным образом организованное обучение;

система научных знаний создается в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями обучаемых;

процесс обучения, состоящий из отдельных шагов, протекает тем успешнее и приносит тем большие результаты, чем меньше в нем перерывов, нарушений последовательности, неуправляемых моментов;

если не приучать обучаемых к логическому мышлению, то они постоянно будут испытывать затруднения в своей мыслительной деятельности;

если не соблюдать системы и последовательности в обучении, то процесс развития обучаемых замедляется.

В практической деятельности принцип систематичности и последовательности обучения реализуется путем соблюдения многих

правил обучения, важными среди которых являются следующие:

1. Используйте схемы, планы, чтобы обеспечить усвоение обучаемыми системы знаний. Разделяйте содержание учебного материала на логически завершенные части (шаги), последовательно их реализуйте, приучайте к этому обучаемых.

2. Не ставьте на занятии ни одного вопроса, не вносите в план ни одного пункта, на основательное раскрытие и рассмотрение которого не рассчитываете.

3. Не допускайте нарушения системы как в содержании, так и в способах обучения, а если система нарушена, немедленно ликвидируйте пробелы, чтобы предупредить неуспеваемость.

4. Учебный предмет – уменьшенная копия науки. Покажите обучаемому ее систему, формируйте понятие о своем предмете как о частице науки, реальной действительности. Постоянно используйте межпредметные связи.

5. Пользуйтесь проверенной схемой формирования теоретических знаний: а) установите объект и предмет (природы и научной теории); б) изложите основания теории; в) раскройте инструментарий теории; г) объясните следствия теории; д) покажите границы ее применения.

6. Помните, то, что является элементарным и простым исторически и логически, часто оказывается самым трудным для сознательного усвоения: поэтому с особой тщательностью внедряйте логику науки и исторического процесса в сознание обучаемых.

7. Следует обеспечивать преемственность как в содержании, так и в методах обучения.

8. Используйте передовые достижения методики обучения: составляйте со своими обучаемыми опорные конспекты, структурно-логические схемы учебного материала, облегчающие процесс усвоения знаний.

9. Чаще повторяйте и совершенствуйте ранее усвоенное, чтобы обеспечить систематичность и последовательность в обучении.

10. К кратким и обобщающим повторениям нужно прибегать не только в начале занятия, когда обычно обобщают ранее изученный материал, и не только при его окончании – для закрепления рассмотренной в ходе занятия основной проблемы, но и после изложения отдельных частных вопросов.

11. Ничего не следует добавлять к объяснению нового материала, кроме того, что вступает в ассоциативные связи легко, просто, естественно. Идеи, искусственно вплетенные в тему занятия (образовательные, развивающие, воспитательные), снижают его

ценность. Учитывая это, планируйте усвоение важнейших идей на весь период учебно-воспитательного процесса в соответствии с содержанием обучения и возможностями обучаемых.

12. Проводите повторение изученного не только в начале занятия для проверки уровня усвоения и не только в конце занятия с целью закрепления полученной информации, но также и по завершении каждого логически законченного отрезка обучения в ходе занятия.

13. Преподаватели всех учебных предметов, а не только преподаватели языка должны следить за способом и формой выражения мысли обучаемых на всех занятиях.

14. Постоянно и терпеливо приучайте своих обучаемых к самостоятельному труду, постепенно усложняя его и создавая возможности для самостоятельного решения все более трудных задач. Не подменяйте обучаемых, лучше помогите им.

15. Следует чаще показывать обучаемым перспективы их обучения.

16. Не злоупотребляйте актуализацией чувственного опыта и опорных знаний, их следует вспомнить ровно столько, чтобы хватило для введения нового, не делайте проблемы из тривиальных знаний, вещей, известных каждому.

17. Не забывайте, что понимание системы требует логики, а формирование ее – также чувств и эмоций. Обучайте энергично, с подъемом, используйте яркие факты из жизни, литературы: понятия объясняют, образы влекут, стимулы побуждают к действию.

18. В конце раздела, курса обязательно сделайте обобщения.

19. Постоянно, настойчиво и доброжелательно исправляйте ошибки обучаемых, допущенные в устных ответах и письменных работах, приучайте обучаемых к систематическому анализу собственных ошибок.

20. Не следует возбуждать деятельность уставших обучаемых искусственными методами, злоупотреблять интересом к новой деятельности. Придерживайтесь физических норм умственной активности обучаемых, предусматривайте и планируйте ее спады и подъемы.

21. Глубокие истины превращаются в банальные фразы, если усваиваются поверхностно. Качественный учебно-воспитательный процесс – тот, в котором присутствуют мысль, мораль, чувство.

22. Не стремитесь с помощью чрезмерно «хитрых» средств достичь за одно занятие того, что в условиях естественного обучения обучаемые могут усвоить на протяжении нескольких занятий.

23. Требуйте от обучаемых усвоения системы знаний, умений, навыков по каждому разделу и по всей программе.

24. Помните, что сформировавшаяся система знаний – важнейшее средство предотвращения их забывания. Забытые знания быстро восстанавливаются в системе, без нее – с большим трудом.

25. Все должно вестись в неразрывной последовательности так, чтобы все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и пролагало дорогу для завтрашнего.

26. Будьте наблюдательным, приучайте своих обучаемых постоянно, систематически и целенаправленно наблюдать и видеть существенное в явлениях, предметах, человеческих отношениях.

Принцип прочности

Данный принцип подытоживает теоретические поиски ученых и практический опыт многих поколений преподавателей по обеспечению прочного усвоения знаний.

В нем закреплены эмпирические и теоретические закономерности:

усвоение содержания образования и развитие познавательных сил обучаемых – две взаимосвязанные стороны процесса обучения;

прочность усвоения обучаемыми учебного материала зависит не только от объективных факторов: содержания и структуры этого материала, но также и от субъективного отношения обучаемых к данному учебному материалу, обучению, преподавателю;

прочность усвоения знаний обучаемыми обусловливается организацией обучения, использованием различных видов и методов обучения, а также зависит от времени обучения;

память обучаемых носит избирательный характер: чем важнее и интереснее для них тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется.

Процесс прочного усвоения знаний является очень сложным. В последнее время его изучение принесло новые результаты. В ряде исследований показано, например, что во многих случаях непроизвольное запоминание является даже более продуктивным, чем произвольное.

Это вносит определенные изменения в практику обучения, поскольку традиционно считалось (и не без оснований), что обучение должно основываться на произвольном запоминании, и в соответствии с этим были сформулированы практические правила обучения.

Современное понимание механизмов учебной деятельности, приводящих к прочному усвоению знаний, позволяет добавить к традиционным и некоторые новые правила обучения:

1. В современном обучении мышление главенствует над памятью. Следует экономить силы обучаемых, не растрачивать их на запоминание малоценных знаний, не допускать перегрузки памяти в ущерб мышлению.

2. Препятствуйте закреплению в памяти неправильно воспринятого или того, что обучаемый не понял. Запоминать обучаемый должен сознательно усвоенное, хорошо осмысленное.

3. Чтобы освободить обучаемых от заучивания материала, имеющего вспомогательный характер, приучайте их пользоваться различными справочниками-словарями (орфографическими, толковыми, техническими, географическими и др.), энциклопедиями и т. п.

4. Материал, требующий запоминания, должен быть заключен в короткие ряды: то, что мы должны носить в своей памяти, не должно иметь обширных размеров. Из подлежащих запоминанию рядов исключайте все, что обучаемый сам легко может прибавить.

5. Помните, что забывание изученного наиболее интенсивно идет сразу после обучения, поэтому время и частота повторений должны быть согласованы с психологическими закономерностями забывания.

6. Интенсифицируя непроизвольные запоминания обучаемых, не давайте прямых заданий или указаний: лучше заинтересуйте обучаемых, время от времени «подогревайте» возникший интерес.

7. Частота повторения должна соответствовать ходу кривой забывания. Наибольшее количество повторений требуется сразу же после ознакомления обучаемых с новым материалом, т. е. в момент максимальной потери информации, после чего это количество повторений должно постепенно снижаться, но не исчезать полностью.

8. Контролируйте внутренние факторы (рассеянность, занятия посторонней деятельностью и т. д.) и внешние (опоздания, нарушения дисциплины и т. д.), отвлекающие внимание обучаемых. Приучайте каждого обучаемого работать в соответствии с его возможностями, но в то же время – в полную силу. Боритесь с ленью, формируйте оптимальный темпоритм деятельности.

9. Не приступайте к изучению нового, предварительно не сформировав двух важнейших качеств: интереса и положительного отношения к нему.

10. Следите за логикой подачи учебного материала. Знания и

убеждения, логически связанные между собой, усваиваются прочнее, чем разрозненные сведения.

11. Когда выяснилось, что темпы обучения снизились, следует немедленно установить причину. Наиболее распространенные причины: падение (потеря) интереса к учебному процессу и усталость. Ищите пути к их восстановлению. Не интенсифицируйте обучение искусственно.

12. Не злоупотребляйте произвольным вниманием обучаемых, без необходимости не перегружайте его, не увлекайтесь прямыми заданиями и указаниями. Приучайте обучаемых прислушиваться к вашим словам. О наиболее интересных для них вещах говорите сдержанно. Практикуйте на занятиях увлекательные «отклонения», «домашние заготовки», экспромты. Знайте меру. Вместо очередной «нотации» – притча, легенда, басня, шутка, обучаемые вас поймут.

13. Опирайтесь на установленный наукой факт: важной формой упрочения знаний является их самостоятельное повторение обучаемыми. Поэтому шире используйте, умело направляйте процессы взаимообучения. Часто те качества, которые длительное время не может сформировать преподаватель, легко и быстро формируются путем взаимообучения.

14. Развивайте память обучаемых: учите их пользоваться различными мнемотехническими приемами, облегчающими запоминание.

15. Используйте дифференцированный подход к учебному материалу. Постоянно заботьтесь о сознательном, глубоком и прочном усвоении каждым обучаемым не всего, что изучается, а главного: прочно усвоенное, оно станет надежной основой дальнейшего обучения.

16. Не приступайте к изучению нового, предварительно не обеспечив наличия положительных мотивов и стимулов. Помните: знание, насильственно внедренное в душу обучаемого, непрочно.

17. Следите за логикой обучения, ибо прочность знаний, логически увязанных между собой, всегда превышает прочность усвоения разрозненных, малосвязанных между собой знаний.

18. Повторение и закрепление изученного проводите так, чтобы активизировать не только память, но и мышление, и чувства обучаемых. Работая над осознанием и закреплением знаний, расширяйте их объем, вводя новые примеры, уточняющие обобщения, яркие иллюстрации.

19. Не следует проводить повторение изученного по той же схеме, что и изучение: предоставьте возможность обучаемым

рассматривать материал с разных сторон, под разными углами зрения.

20. Для прочного усвоения применяйте яркое эмоциональное изложение, наглядные пособия, технические средства, дидактические игры, учебные дискуссии, проблемно-поисковое обучение.

21. Во время изучения нового всегда связывайте его с ранее пройденным, повторяйте старое в новом.

22. Так как прочность запоминания информации, приобретенной в форме логических структур, выше, чем прочность разрозненных знаний, закреплять следует знания, представленные в логически целостных структурах.

23. Не давайте легких и однообразных видов работы: они мало развивают и быстро утомляют. Упражнения подбирайте так, чтобы они имели смысл. Выполнение упражнений, решение задач дают эффект, если требуют активного размышления, поиска рационального решения, проверки результатов путем сопоставления с данными условия.

24. Перед упражнением четко укажите, что и как надо делать, какие требования будут предъявлены к результатам работы; проведите пробные упражнения.

25. Во время упражнений предупреждайте усталость обучаемых и не доводите их до переутомления.

26. Применяйте современные научно обоснованные виды, средства, методы контроля, пользуйтесь диагностическими способами выявления и измерения сдвигов в развитии обучаемых: только так можно определить эффективность обучения, целенаправленно добиваться его результативности.

27. Контролируйте факторы, связанные с оценкой труда обучаемых: последовательно формируйте сознательное и ответственное отношение к любой деятельности, приучайте учащихся контролировать процесс и результаты своего труда.

28. Важной формой упрочения знаний является их самостоятельное повторение обучаемыми, организуйте его и поощряйте. Не разрешайте обучаемым пропускать занятия, уклоняться от них – это неминуемо приведет к снижению прочности знаний, умений.

Принцип доступности

Принцип доступности обучения вытекает из требований, выработанных многовековой практикой обучения, с одной стороны,

закономерностей возрастного развития обучаемых, организации и осуществления дидактического процесса в соответствии с уровнем развития обучаемых – с другой.

В основе принципа доступности лежит закон тезауруса: доступным для человека является лишь то, что соответствует его тезаурусу. Латинское слово «tesaurus» означает «сокровище». В переносном значении под этим понимается объем накопленных человеком знаний, умений, способов мышления.

Можно указать и на другие закономерности, лежащие в основе принципа доступности:

доступность обучения определяется возрастными особенностями обучаемых и зависит от их индивидуальных особенностей;

доступность обучения зависит от организации учебного процесса, применяемых преподавателем методов обучения и связана с условиями протекания процесса обучения;

доступность обучения определяется его предысторией;

чем выше уровень умственного развития обучаемых и имеющийся у них запас представлений и понятий, тем успешнее они могут продвинуться вперед при изучении новых знаний;

постепенное нарастание трудностей обучения и приучение к их преодолению положительно влияют на развитие обучаемых и формирование их моральных качеств;

обучение на оптимальном уровне трудности положительно влияет на темпы и эффективность обучения, качество знаний.

Известны классические правила, относящиеся к практической реализации принципа доступности, сформулированные еще Я.А. Коменским: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному.

Теория и практика современного обучения расширяют перечень обязательных для реализации правил доступного обучения:

1. Не забывайте, что все, подлежащее изучению, должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предполагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте.

2. Помните также, что умы обучаемых должны быть подготовлены к изучению какого-либо предмета.

3. Обучая, исходите из уровня подготовленности и развития обучаемых, учите, опираясь на их возможности. Изучайте и учитывайте жизненный опыт обучаемых, их интересы, особенности развития.

4. Обучая, учитывайте возрастные особенности обучаемых так, чтобы содержание и способы обучения несколько опережали их

развитие.

5. В процессе обучения обязательно учитывайте индивидуальную обучаемость каждого обучаемого, объединяйте в дифференцированные подгруппы обучаемых с одинаковой обучаемостью.

6. Учебный процесс следует вести в оптимальном темпе, но так, чтобы не задерживать сильных и развивать быстроту действия у средних и слабых.

7. Обучение требует известной напряженности. Когда она отсутствует, обучаемые отвыкают работать в полную силу. Темпы обучения, установленные самими обучаемыми, как правило, ниже возможных и посильных для них. В соответствии с конкретными условиями устанавливайте оптимальные темпы, при необходимости измените их.

8. Используйте новейшие достижения педагогики и психологии: конкретные знания, умения формируйте с помощью маленьких шагов, обобщение – с помощью увеличенных шагов.

9. Для доступности широко используйте аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление: дайте толчок мысли обучаемым, покажите им, что даже самые сложные знания доступны для понимания.

10. При изучении нового и сложного материала привлекайте сильных обучаемых, а при закреплении – средних и слабых.

11. Облегчайте обучаемым усвоение понятий, сопоставляя их с противоположными или им противоречащими.

12. Введение каждого нового понятия должно не только логически вытекать из поставленной познавательной задачи, но быть подготовлено всем предшествующим ходом обучения.

13. Наиболее трудными для понимания и усвоения обучаемыми являются закономерности развития общества, фундаментальные законы природы. Преподаватели всех учебных предметов должны вносить посильный вклад в процесс формирования методологических знаний: для этого иллюстрируйте примерами из своего учебного предмета многообразное проявление общих и всеобщих закономерностей.

14. Торопитесь медленно! Не форсируйте без нужды процесс обучения, не стремитесь к быстрому успеху: педагогические возможности снижения барьера доступности не безграничны.

15. Не принимайте мимолетный проблеск мысли обучаемого за свершившийся акт познания, используйте его как начало познания.

16. Доступность, так же как и убедительность, и

эмоциональность, зависит от ясности изложения и речи преподавателя: четко и однозначно формулируйте понятия, избегайте монотонности, обучайте образно, используя яркие факты, примеры из жизни, литературы.

17. Не увеличивайте длительность монологов: тонко чувствуйте, что необходимо объяснить, а что обучаемые поймут самостоятельно, не объясняйте того, что может быть легко усвоено самими учащимися.

18. На первом этапе обучения изучайте не весь объем знаний, а лишь основное, чтобы обучаемые основательно усвоили главное, затем при закреплении вводите новые примеры, факты, уточняющие изученное.

19. Реализуя принцип доступности, главное внимание уделяйте управлению познавательной деятельностью обучаемых: плохой преподаватель сообщает истину, оставляя ее недоступной для понимания, хороший – учит ее находить, делая доступным процесс нахождения.

20. Доступность не означает легкость обучения, и функция преподавателя вовсе не в том, чтобы бесконечно облегчать труд обучаемых по самостоятельному добыванию, осмыслению и усвоению знаний: помочь, направить, непонятное раскрыть через понятное, дать кончик нити для самостоятельного анализа, ободрить – это и есть будни доступного обучения.

121. Доступность связана с работоспособностью: развивая и тренируя работоспособность, приучайте обучаемых осуществлять все более длительную и интенсивную мыслительную деятельность. Повышая работоспособность – снижаем барьер доступности обучения.

Принцип научности

Принцип научности обучения, как известно, требует, чтобы обучаемым на каждом шагу их обучения предлагались для усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания и при этом использовались методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки.

В основе принципа научности лежит ряд положений, играющих роль закономерных начал:

мир познаваем, и человеческие знания, проверенные практикой, дают объективно верную картину развития мира;

наука в жизни человека играет все более важную роль, поэтому образование направлено на усвоение научных знаний, вооружение обучаемых системой знаний об объективной действительности;

научность обучения обеспечивается прежде всего содержанием образования, строгим соблюдением принципов его формирования;

научность обучения зависит от реализации преподавателями принятого содержания;

научность обучения, действенность приобретенных знаний зависят от соответствия учебных планов и программ уровню социального и научно-технического прогресса, подкрепления приобретенных знаний практикой, от межпредметных связей.

Практика прогрессивных дидактических систем выработала ряд правил реализации данного принципа:

1. Реализуя принцип научности, обучайте на основе новейших достижений педагогики, психологии, методики, передового педагогического опыта. Настойчиво внедряйте в практику рекомендации по научной организации педагогического труда.

2. Учитывая новейшие достижения дидактики и психологии обучения, разумно используйте логику не только индуктивного, но и дедуктивного обучения.

3. Раскрывайте логику учебного предмета, обеспечивающую с первых шагов его изучения надежную основу для подведения к новым научным понятиям.

4. Воспитывайте у обучаемых диалектический подход к изучаемым предметам, явлениям, формируйте элементы научного диалектического мышления.

5. Каждое нововведенное научное понятие систематически повторяйте, применяйте и используйте на всем протяжении учебного курса, ибо что не упражняется, то забывается.

6. Изучение законов науки проводите, учитывая наиболее важные стороны процесса развития изучаемых явлений, зависимость от внешних условий, места и времени, конкретные формы изменения явления, борьбу старого с новым, содержание и форму.

7. В методах преподавания отражайте методы научного познания, развивайте мышление обучаемых, подводя их к поисковой, творческой работе в учении.

8. Систематически информируйте своих обучаемых о новых достижениях в науке, технике, культуре, связывайте новые достижения с формируемой у обучаемых системой знаний.

9. Не сводите ознакомление с новыми идеями, восприятие нового к одному отдельному акту: рассматривайте каждое явление во все новых связях и отношениях.

10. Не упускайте возможности ознакомить обучаемых с биографиями выдающихся ученых, их вкладом в развитие науки.

11. Раскрывайте перед обучаемыми методы и сложности научного познания, покажите зависимость результатов от методов.

12. Применяйте новейшую научную терминологию, не пользуйтесь устаревшими терминами, будьте в курсе самых последних научных достижений по своему предмету.

13. Раскрывайте генезис научного знания, эмбриологию истины, последовательно реализуйте требования историзма в обучении.

14. В связи с все увеличивающимся потоком научной информации главное внимание уделяйте ключевым проблемам науки, раскрывайте перед обучаемыми основные идеи научных достижений, приучайте их следить за научной информацией, поощряйте коллективное обсуждение научно-технических и социальных проблем.

15. Не обходите спорные научные проблемы, в доступной форме раскрывайте их содержание и перспективные пути решения, если позволяют условия, организуйте дискуссию.

16. Поощряйте исследовательскую работу обучаемых. Найдите возможности ознакомить их с техникой экспериментальной и опытнической работы, алгоритмами решения изобретательских задач, обработкой первоисточников и справочных материалов, архивных документов.

17. Добивайтесь, чтобы обучаемые усваивали новые понятия и термины в единстве с научными теориями, законами.

18. Дайте обучаемому возможность пережить радость открытия, чувство успеха, удовлетворенности от познавательного напряжения.

19. Освещая новые достижения в науке и технике, не забывайте рассказать о совершенствовании технологии обучения, раскрывайте сложности учебного труда и пути повышения его эффективности путем познания тайн обучения и внедрения новых средств; настойчиво пропагандируйте идеи научной организации учебного труда.

20. Остерегайтесь неоднозначных и фальшивых фраз, которые могут стать причиной нездоровых представлений.

Принцип связи теории с практикой

Основой данного принципа является центральное положение классической философии и современной гносеологии, согласно которому точка зрения жизни, практики – первая и основная точка зрения познания.

Рассматриваемый принцип опирается на многие философские, педагогические и психологические положения, играющие роль

закономерных начал: эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой: практика – критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения, правильно поставленное воспитание вытекает из самой жизни, практики, неразрывно с ней связано.

Практическая реализация принципа связи обучения с жизнью основана на творческом соблюдении ряда правил, впитывающих в себя теоретические выводы и опыт лучших учебных коллективов:

1. Общественно-исторической практикой доказывайте необходимость научных знаний, изучаемых в учебном заведении.

2. Обучая, идите от жизни к знаниям или от знаний к жизни: связь «знания – жизнь» необходима.

3. Постоянно, глубоко и убедительно раскрывайте диалектическую связь теории с практикой. Покажите, что наука развивается под влиянием практических потребностей, приводите конкретные примеры, раскрывайте перед обучаемыми страницы борьбы человечества за облегчение труда, роль научных знаний в этом процессе.

4. Рассказывайте обучаемым о новых современных технологиях, прогрессивных методах труда, новых производственных отношениях.

5. Настойчиво приучайте обучаемых проверять и применять свои знания на практике. Используйте окружающую действительность и как источник знаний, и как область их практического применения.

6. Не должно быть ни одного занятия, на которых бы обучаемый не знал жизненного значения своей работы.

7. Составляйте и решайте со своими обучаемыми задачи и упражнения на основе производственных достижений, привлекайте к их анализу и проверке производственников.

9. Связывайте обучение с перспективами развития народного хозяйства своего города, села, области, республики, страны.

10. Проблемно-поисковые и исследовательские задания – лучшее средство связи теории с практикой: широко используйте их в различных сочетаниях.

11. Внедряйте НОТ в учебный процесс. Помогайте обучаемым овладевать теорией и практикой научно организованного труда, учите их применять наиболее продуктивные и экономичные методы, анализировать, программировать и прогнозировать свою деятельность.

12. Развивайте, закрепляйте и переносите на другие виды

деятельности успехи обучаемых в одном виде деятельности: через эпизодический успех к постоянным достижениям.

13. Воспитывайте у обучаемых стремление к постоянному улучшению своих результатов, развивайте соревновательность.

14. В учебно-воспитательном процессе следует соединить умственную деятельность с практической деятельностью, в процессе которой усваивается 80–85% знаний.

15. Побуждайте обучаемых к самостоятельной работе по приобретению знаний сначала в полюбившейся области науки, техники, искусства; используйте связь обучения с жизнью как стимул для самообразования.

16. Развивайте, закрепляйте и переносите успехи обучаемого в одном виде деятельности на другие: от эпизодического успеха к высоким постоянным достижениям.

17. Принципиальная критика, объективность перед самим собой, требовательность к себе, критический анализ своих поступков – путь к самосовершенствованию.

1.4. Дидактические методы и средства

Одним из факторов, существенно влияющих на ход и результат учебно-воспитательного процесса в любом учебном заведении, являются методы обучения. Правильно выбранные методы способны плодотворно влиять на этот процесс, ошибки или невнимательность преподавателя к данному вопросу снижают эффективность обучения, профессиональной подготовки обучаемых.

Именно поэтому внимание преподавателей и ученых к проблеме методов обучения, которые составляют самостоятельный раздел дидактики, всегда было велико. Методы обучения входят в категориальный аппарат педагогики высшей школы как один из важных структурных элементов.

В настоящее время имеется значительное количество исследований, в которых понятие «метод обучения» различными учеными трактуется неоднозначно.

Первоначально метод обучения воспринимался упрощенно и означал способ изложения. По мере развития образовательной практики и педагогической науки отношение к данной категории изменилось, на нее стали возлагать большие надежды. Однако, несмотря на диалектическую сущность этой категории, она изменяется и переосмысливается гораздо медленнее, чем другие педагогические понятия.

Понятие «метод» указывает на существование определенного способа достижения какой-либо цели в учебно-воспитательном процессе, и на достижение этой цели в процессе и результате определенным образом организованной, упорядоченной педагогической деятельности. Если имеются сходные учебные ситуации, учебные структуры, то возможно применение одних и тех же методов с одинаковым ожиданием успеха, т. е. существует воспроизводимость методов в сходных педагогических условиях.

Выбор методов обучения преподавателем зависит от учебной дисциплины, дидактических целей и задач, содержания учебного материала, формы обучения, учебно-методической базы вуза. Как видим, преподаватель свободен в выборе дидактических методов, но ряд объективных факторов ограничивают его инициативу, например состояние учебно-методической базы.

Дидактические методы – это способы совместной теоретической и практической деятельности преподавателей и студентов по достижению дидактических целей и задач.

Необходимо отметить, что помимо общепедагогических методов обучения преподаватели высшей школы используют методы обучения в соответствии с конкретными частными методиками. Наличие последних объясняется спецификой содержания конкретных учебных дисциплин.

Частные методики разрабатываются на базе дидактики педагогики, что определяет их общую основу, использование ими общепедагогических методов. Вместе с тем своеобразие каждого учебного предмета обусловливает необходимость специфических методов, которые не вписываются в общедидактическую типологию методов обучения.

Дидактический метод состоит из приемов – отдельных элементов, которые в своей совокупности помогают решению познавательных задач и характеризуют либо деятельность преподавателя, либо деятельность обучаемых.

Распространенным понятием в педагогике являются средства обучения. Это более широкое понятие, чем метод.

Дидактические средства – это все элементы учебной среды, которые педагог сознательно использует для целенаправленного учебно-воспитательного процесса, для более плодотворного взаимодействия с обучаемыми.

Средства обучения помогают лучшему оснащению учебного процесса.

К ним можно отнести:

• учебники, учебно-методические пособия, наглядные пособия, справочники, словари, карты, чертежи и т.д.;

• лабораторное оборудование в различных кабинетах: физики, химии, иностранных языков и др.;

• технические средства обучения: телевизоры, киноаппараты, магнитофоны, микроскопы и т.д.;

• общий микроклимат, настроение субъектов учебного процесса.

В педагогике нет единой общепризнанной классификации методов обучения. Это объясняется тем, что дидакты прибегают к разной основе при разработке классификации и номенклатуры методов обучения. Данная проблема остается по-прежнему дискуссионной.

Можно условно выделить следующие четыре группы методов:

1) объяснительно-иллюстративный, или репродуктивный (рассказ, объяснение, лекция, работа с учебником, демонстрация фрагментов кино– и диафильмов);

2) проблемный (решение проблемных задач, вопросов, ситуаций);

3) частично-поисковый, или эвристический (овладение отдельными этапами, элементами процесса научного поиска, познания);

4) исследовательский (проблема решается учащимися самостоятельно, но под руководством учителя).

Дискуссия по данной системе классификации методов обучения показала, что она (система) не может претендовать на решение проблемы.

Ю.К. Бабанским в основу классификации методов обучения положен способ организации познавательной деятельности обучаемых.

Опираясь на данный признак, все методы он подразделил на три группы:

1) организации и осуществления учебных действий и операций (словесные, логические, гностические, самоуправления учебными действиями);

2) стимулирования и мотивации учения (познавательные игры, дискуссии, учебные требования, поощрение или порицание);

3) контроля и самоконтроля (устного, письменного, лабораторного, машинного).

Разработанная Ю.К. Бабанским классификация отличается большей полнотой систематизации и описания номенклатуры методов. Но в основу ее также положен один признак, что лишает ее

возможности претендовать на всеобщий характер.

Новую систему классификации методов обучения предложил И.Ф. Харламов. В основе ее – опора на задачи, этапы и функции обучения.

Все методы он подразделил на пять групп:

1) устного изложения знаний учителем и активизации познавательной деятельности учащихся (рассказ, объяснение, лекция, иллюстрация, демонстрация);

2) закрепления изучаемого материала (беседа, работа с учебником);

3) самостоятельной работы обучаемых по осмыслению и усвоению нового материала (работа с учебником, лабораторные работы);

4) учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков (упражнения, лабораторные занятия);

5) проверки и оценки знаний, умений и навыков обучаемых (повседневное наблюдение за работой обучаемых, индивидуальный, фронтальный, уплотненный опросы, контрольные работы, проверка домашних работ, программированный контроль).

Оригинальный подход к классификации методов обучения предложил Л. Йовайши. Обобщив опыт работы преподавателей литовских вузов и опираясь на зарубежные источники, она разработала систему классификации, в основе которой лежит предоставление знаний, умений и навыков в процессе разновидового взаимодействия педагога и обучающихся.

Л. Йовайша выделяет две основные группы методов: первая характеризует деятельность педагога, вторая – обучаемых. *Первая группа.*

1. Информационные методы:

1) предъявляющие;

2) воспроизводящие.

2. Операционные методы:

1) упражнения;

2) практические;

3) лабораторные.

3. Творческие методы:

1) эвристические;

2) проблемные;

3) исследовательские. *Вторая группа.*

1. Методы исследования информационных источников:

1) перцептивные (слушание, чтение);

2) мнемонические (учение по учебникам);

3) ментальные (планирование, работа с книгой).

2. Практические операционные методы учения:

1) выполнения упражнений;

2) выполнения практических работ;

3) выполнения лабораторных работ.

3. Методы учения творчеству:

1) познания и оценки творческой деятельности;

2) организации процесса творчества.

Р.С. Пионова методы в учебно-воспитательном процессе подразделяет на пять групп:

1. Теоретико-информационные методы обучения – устное логически целостное изложение учебного материала (устное целостное изложение), диалогически построенное устное изложение (беседа), рассказ, объяснение, дискуссия, бригадный метод, консультирование, аудиовидеодемонстрация, демонстрация.

2. Практико-операционные методы обучения – упражнения, алгоритм, «делай так, как я», решение задач, опыт, эксперимент, педагогическая игра (познавательная или деловая).

3. Поисково-творческие методы обучения – наблюдение, опыт, эксперимент, сократовская беседа, лабиринт, «мозговая атака», «аквариум», «думай, слушай, предлагай», бригадный метод, творческий диалог, анализ конкретных ситуаций (проблемных, обычных, нетипичных).

4. Методы самостоятельной работы обучаемых – чтение (работа с учебником и другими учебно-методическими пособиями), видеолента, экспертиза, слушание, конспектирование, упражнения, решение задач и проблемных ситуаций, опыт, эксперимент.

5. Контрольно-оценочные методы – предварительный экзамен, «ромашка», устное выступление, ответ с места (во время лекции), контрольная работа, опыт, упражнения, устный опрос, тестирование, программированный контроль.

Предлагаемые группы методов можно использовать по всем учебным дисциплинам, естественно, с разной степенью интенсивности. Они выполняют различные функции (иногда несколько одновременно), поэтому могут применяться с разными дидактическими целями.

Рассмотрим более подробно указанные группы методов обучения.

1. Теоретико-информационные методы обучения.

Задача методов обучения данной группы состоит в том, чтобы

преподавателям предоставить, а обучаемым усвоить новые научные знания, сформировать связи между ними и имеющимся объемом знаний у них. Это методы теоретического обучения. Источником знаний служит слово преподавателя, видеокассета.

Устное логически целостное изложение учебного материала. Этот словесный метод применяется тогда, когда ставится дидактическая цель раскрыть научную проблему (вопрос), достаточно емкую и объемную, сложную или простую, логически четко выстроенную в теме учебного занятия. Применение метода дает возможность обогатить обучаемых новыми теоретическими знаниями, установить связь со знаниями, персонифицированными ими, дать установку на аналитическую деятельность, подсказать направление для самостоятельной работы студентов.

Данный метод играет важную роль при формировании взглядов, убеждений, мировоззрения личности, тех или иных индивидуально или профессионально значимых качеств, т. е. для реализации воспитывающей и развивающей функций обучения.

Ведущая роль при реализации метода принадлежит преподавателю. От него требуются хорошее знание учебного материала, умение изложить его четко, образно, интересно. Методическая культура преподавателя помогает ему обогатить рассматриваемый метод параллельным применением других методов: дискуссии, объяснения, демонстрации и т. д.

Данный метод является ведущим на лекциях. Он также применяется на семинарских, практических, лабораторных занятиях.

Диалогически построенное устное изложение учебного материала. Большинство дидактов называют этот метод беседой. Цель метода – обеспечить усвоение научных знаний, фактов, понятий, закономерностей, формирование взглядов, убеждений, мировоззрения. Педагог работает с обучаемыми при помощи хорошо продуманной системы вопросов, благодаря которым они подводятся к пониманию и восприятию научной информации.

Данный метод рассчитан на использование персонифицированных знаний, их систематизацию. На этой основе он развивает умения делать новые выводы, активизирует логическое мышление и память обучаемых.

Продуктивное использование метода обеспечивается тесным познавательным и эмоциональным взаимодействием педагога и обучаемых, а также умением субъектов учебно-воспитательного процесса логически мыслить, строить систему вопросов и ответов. Метод применяется на различных формах занятий.

Рассказ. Разновидность метода устного логически целостного изложения материала. Носит краткий характер, не прерывается вопросами. Метод рассказа может быть применен на лекции, семинарском или практическом занятии как вступление к теме, как заключение ее или как изложение одного из вопросов проблемы с использованием других источников: художественной литературы, мемуаров, информации телевидения. Данный метод помогает «оживить» сложную, наукоемкую информацию, предоставляет студентам возможность краткого отдыха. Применение метода рассказа предполагает активную позицию преподавателя.

Объяснение. Как метод обучения объяснение широко применяется при изучении законов, понятий, сопоставлении научных явлений, проведении анализа, осуществлении доказательств тех или иных положений. Объяснение, как правило, отличается краткостью, четкостью. Оно может быть использовано на лекции, но чаще всего к нему обращается преподаватель на семинарских, практических, лабораторных занятиях. Данный метод хорошо сочетается с рассказом, беседой, демонстрацией.

Дискуссия. Целевое назначение метода состоит в том, чтобы обогащать обучаемых новыми научными знаниями, убеждать их в истинности учебной информации, способствовать формированию взглядов и убеждений. Обучаемые не только воспринимают и сопоставляют новые знания, они учатся отстаивать свою позицию, вести научную полемику. Метод наиболее применим на семинарских и практических занятиях, но его можно использовать и на лекциях для активизации деятельности обучаемых. Он предполагает проявление и развитие познавательной активности обучаемых.

Данный метод можно использовать в трех вариантах. Первый вариант: преподаватель предварительно разрабатывает вопросы по проблеме дискуссии, чтобы обучаемые могли заранее осмыслить их и подготовиться к занятию. Второй вариант: в начале занятия обучаемые вместе с преподавателем формулируют вопросы по объявленной проблеме для обсуждения, по которым затем происходит дискуссия. Иногда на семинарском, практическом или лабораторном занятии, на лекции может возникнуть вопрос, который станет предметом спонтанно возникшей дискуссии.

Этот метод относится к категории сложных. Его продуктивность зависит от степени активности студентов, которую нужно умело «развязывать» и ненавязчиво направлять.

Бригадный метод. Данный метод целесообразно использовать для закрепления знаний, установления связей между ними, в том

числе и межпредметного характера, для решения тех или иных профессиональных ситуаций.

Группа подразделяется на 3–4 бригады. Каждая из них самостоятельно обсуждает одну и ту же проблему или один из ее аспектов. Затем, по истечении отведенного времени, микродискуссия в бригадах завершается и начинается общее обсуждение проблемы, причем каждая бригада докладывает основные идеи, решения, гипотезы, сформулированные в ходе микродискуссий. И наконец, группа экспертов (3 человека) подводит итоги работы бригад и общей дискуссии.

Данный метод стимулирует развитие познавательной активности и самостоятельности студентов, способствует более глубокому и осмысленному усвоению знаний или профессиональному решению вопросов в зависимости от темы занятий.

Консультирование. Метод не получил широкого распространения в учебных заведениях. Он применяется эпизодически – накануне экзаменов, в силу чего свою функцию выполняет не полностью. Если преподаватель стремится совершенствовать теоретические знания и педагогические умения студентов, он должен выяснять не только то, что они знают и умеют делать, но и то (может быть, прежде всего), что они не знают и какими умениями не владеют. Такая возможность открывается при использовании метода консультирования.

Аудиовидеодемонстрация. Это новый метод обучения. Стал использоваться в учебно-воспитательном процессе учебных заведений с появлением телевидения, созданием в них теле– и киноцентров или других аналогичных подразделений. Назначение метода состоит в передаче необходимой учебной информации путем показа соответствующих объектов, процессов, действий, сопровождающегося конкретными научными комментариями.

Аудиовидеодемонстрация используется во время лекции, семинарского или практического занятия с целью повышения восприятия и осмысления учебного материала, активизации обучаемых, развития аналитического мышления. Данный метод обладает высокой эффективностью, но пока используется недостаточно широко из-за неразвитости учебно-технической базы учебных заведений.

Демонстрация. Это более простой и доступный метод. Самостоятельного значения он не имеет, но, сопровождая устное изложение учебного материала, способствует активизации познавательной деятельности студентов, облегчает, делает более

ясным и доступным.

В учебном процессе используется предметная наглядность (растения, животные, приборы), изобразительная наглядность (картины, диапозитивы, фотографии) и символическая наглядность (таблицы, графики, чертежи, карты, схемы).

Наглядные пособия могут выступать как источник новых знаний, применяются при повторении и закреплении учебной информации, могут носить исследовательский характер.

2. Практико-операционные методы обучения.

Методы данной группы способствуют формированию умений и навыков обучаемых. Это основное их назначение. Но поскольку методы многофункциональны, они помогают закреплению знаний, учат применять их на практике, а также обогащают обучаемых новыми знаниями. В основе данной группы методов лежит практическая деятельность обучаемых. Взаимодействие субъектов учебного процесса более глубокое, выше активность и самостоятельность обучаемых.

Упражнения. Это планомерно организованное, повторяющееся выполнение какого-либо действия с целью его освоения, закрепления, совершенствования. Эффективность этого метода зависит от знания теоретических основ предмета и сознательного их применения, а также от умения опираться на определенные правила выполнения упражнений.

Характер упражнений зависит от специфики учебной дисциплины: педагогика использует упражнения по формированию педагогических умений, русский язык по применению грамматических правил, физика, математика – по решению задач и т. д. В учебных заведениях применяются индивидуальные и групповые упражнения: устные, письменные, трудовые, физические, на тренажерах и обучающих машинах.

Алгоритм. Представляет собой системный план, своего рода инструкцию о строгом порядке выполнения определенных операций. С помощью алгоритма упрощается учебная деятельность, сокращается время для решения задачи, вопроса. Если алгоритм представляет идеальную модель, тогда применение метода эффективно.

Недостатком данного метода можно считать то, что студенты, опираясь на алгоритм, могут применять его автоматически (для решения задач, разбора предложений и т. д.), не вникая в сущность задачи, не осмысливая вопрос.

«Делай так, как я». Данный метод репродуктивного характера широкого распространения не имеет, но он активно применяется при

организации трудового обучения, в учебной работе в мастерских, на занятиях по физическому воспитанию, в педагогической студии, на начальных этапах занятий в лабораториях. Метод предполагает выполнение обучаемыми после инструктажа действий, заданий, упражнений по строгому образцу, который демонстрирует преподаватель, т. е. копирование. Он предназначен для формирования умений и навыков точного типа.

Решение задач. Метод достаточно широко распространен. Его целевое назначение – научить обучаемых переносить знания в другие условия и применять их на практике, развивать аналитическое мышление, формировать способность поиска выхода из конфликтных или нестандартных педагогических ситуаций, развивать умения профессиональной деятельности.

В зависимости от учебной дисциплины характер, сложность и пути решения задач чрезвычайно разнообразны. Преподаватель, применяющий данный метод, излагает и поясняет правила решения задачи, затем он является консультантом и руководителем познавательной деятельности обучаемых.

От последних же требуется высокая степень активности, самостоятельности и настойчивости. Эти качества и развиваются у них в процессе решения задач. Метод используется на практических занятиях. При выполнении лабораторных работ он может применяться самостоятельно или в комбинации с другими методами (упражнениями, наблюдениями, опытами). Обращаться к нему можно также на лекциях и семинарских занятиях.

Опыт. Проводится с целью выяснения свойств или причин тех или иных явлений, предметов, процессов, субъектов деятельности. Он может осуществляться в естественных или лабораторных условиях, нередко требуя специального оборудования, приборов, вспомогательных средств. Функциональное назначение метода – подтверждение, закрепление, применение научных знаний на практике, формирование познавательных или профессиональных умений.

Опираясь на этот метод, обучаемые учатся параллельно использовать ряд других методов: наблюдение, анализ полученных в ходе опыта материалов, сопоставление данных. Одновременно развивается их пытливость, любознательность, интерес к науке, учебному предмету.

Эксперимент. Научное исследование проводится по определенной программе для получения новых научных данных, идей, положений, материалов. Поскольку это поисковый метод, он будет

рассмотрен в третьей группе. Здесь же укажем, что эксперимент носит практико-ориентированный характер и создает благоприятные условия для формирования ряда познавательных и научно-исследовательских умений.

Педагогическая игра. Преподаватели и ученые не имеют единой точки зрения на определение данного метода, несмотря на наличие значительного количества литературы, описывающей данную категорию. Одни из них относят педагогическую игру к формам учебной работы, другие – к методам. Автор разделяет второй подход и считает, что педагогическая игра есть интегративный метод, имитирующий решение педагогических задач, возникающих в реальных педагогических ситуациях жизни вуза или другого учебного заведения.

Успех игры предопределяется теоретической подготовкой обучаемых, наличием профессиональных умений, развитием творческого мышления и рефлексии. В свою очередь, эффективно проведенная игра способствует дальнейшему развитию фонда педагогических умений и навыков, знаний, креативности, рефлексии.

Игра, прежде всего практико-операционный метод, состоит из трех этапов: подготовительного, игрового, аналитико-заключительного. На первом этапе ведущую роль играет преподаватель, на втором – обучаемые, на третьем, при подведении итогов, обсуждении результатов, анализе слабых мест, – обучаемые вместе с преподавателем.

Занятие с использованием данного метода, как правило, носит активный увлекательный характер.

3. Поисково-творческие методы обучения.

Главное назначение методов этой группы – развитие креативности, творческого мышления обучаемых, формирование познавательной и научной активности, умений в области научного поиска. Параллельно происходит обогащение новыми знаниями, проверка и закрепление их. Взаимодействие преподавателя и обучаемых довольно глубокое.

Наиболее интенсивно к методам данной группы обращаются те преподаватели и обучаемые, у которых развито дивергентное мышление, в силу чего они стремятся решать задачу или проблему нетрадиционным способом.

Наблюдение. Это относительно простой метод, который широко применяется в обучении по всем предметам, начиная с первых курсов. Будучи наглядным методом, наблюдение помогает обучаемым проникнуть в суть явлений, процессов, ситуаций, подойти к научным

обобщениям, подтвердить выводы.

Наблюдение – разнообразный по содержанию и характеру организации метод, что детерминировано спецификой учебных предметов.

Эффективное использование метода достигается тогда, когда обучаемые знают цель, продумали и усвоили методику, владеют техникой фиксирования изменений объектов или процессов в ходе наблюдения, а также способами обработки результатов.

Опыт. Данный метод обладает большими возможностями. Помимо ранее рассмотренных методов, он способствует формированию творческой направленности личности обучаемых.

Эксперимент. Основное назначение метода – получение новых учебных и научных данных, теоретических выводов, проверка гипотез, создание научных концепций. Естественно, решение этих вопросов невозможно без достаточно высокой научно-теоретической подготовки обучаемых. В свою очередь, эксперимент содействует обогащению новыми знаниями и исследовательскими умениями. Параллельно происходит развитие пытливости, настойчивости, аналитического склада ума, креативности.

Метод применяется на более высоком уровне познания, поскольку является сложным, а его реализация носит нередко длительный характер и предполагает наличие определенной программы. Эксперименты по своей цели и содержанию очень отличаются друг от друга, что обусловлено спецификой учебного предмета.

Дидактические методы – наблюдение, опыт, эксперимент – стоят на «стыке»: они применяются как в учебном процессе, так и при организации научных исследований. Это закономерно, поскольку процесс обучения в вузе, профессиональной подготовки специалистов органически связан с наукой, его все более пронизывают элементы исследовательского характера.

Сократовская беседа. По технологии метод близок диалогически построенному устному изложению материала, т. е. беседе. Своеобразие его состоит в характере построения вопросов. Возможны два варианта: первый – «вопросы Сократа» имеют четкую проблемную последовательность, логически взаимосвязаны, благодаря чему обучаемые сами как бы незаметно отыскивают на них правильные ответы; второй – «вопросы Сократа» используются с другой целью – завести обучаемых в тупик, показать ошибочность их суждений и выводов, а затем вернуть назад со стремлением узнать, найти правильные ответы и решить проблему. Подобные беседы носят

эвристический характер, имеют все структурные элементы поисковой деятельности.

Ценность метода состоит в том, что он способствует развитию мышления и воображения, учит обучаемых логически рассуждать, доказывать, применять знания для обоснования суждений и выводов, формирует креативность.

Лабиринт. Суть метода состоит в том, что обучаемые, получив для решения задачу, проблему, проблемную ситуацию, одновременно получают и ряд вариантов-предположений – верных и ошибочных – для решения. Идя различными путями-лабиринтами, они определяют один или несколько правильных способов решения задачи, проблемы, конфликтной ситуации.

Метод вырабатывает быстроту ориентации и привлечения знаний для разрешения проблемы. Его целесообразно применять в тех случаях, когда необходимо научить быстро и правильно ориентироваться в многовариантных ситуациях или когда возможно несколько способов решения задачи.

«Мозговая атака». Метод сложный, не имеет широкого применения. Дает положительный результат при обсуждении спорных вопросов, гипотез, проблемных или конфликтных ситуаций.

Технология применения метода следующая. Группа подразделяется на две подгруппы – генераторов и критиков идей. Выделяются еще три человека – эксперты-аналитики.

Метод реализуется в четыре этапа:

• первый – подготовительный. Преподаватель проводит инструктаж о цели, содержании, характере, правилах участия в игре;

• второй – генераторы идей быстро и четко высказывают все предложения по решению названной проблемы;

• третий – критики идей «атакуют»: отбирают наиболее ценные, прогрессивные из них, анализируют, оценивают, критикуют и включают в список актуальных предположений, обеспечивающих решение проблемы;

• четвертый – эксперты анализируют и оценивают деятельность обеих подгрупп, значимость выдвинутых идей.

Время для работы генераторов и критиков идей устанавливает преподаватель.

Метод «мозговая атака» оказывает действенное влияние на формирование аналитических и творческих способностей обучаемых.

«Аквариум». Данный метод частично совпадает с методом «мозговая атака», применяется с аналогичной целью – развитие творческого мышления, умений вести познавательный или

профессиональный поиск решений сложных проблем, аналитических способностей.

При работе по этому методу группа делится на две подгруппы. Одна из них располагается в центре аудитории, по кругу, т. е. в «аквариуме». Другая подгруппа рассаживается вокруг «аквариума» и внимательно наблюдает за ходом дискуссии, которую ведут по определенной проблеме сидящие в центре, причем каждый следит за конкретными 1–2 участниками, ведущими дискуссию.

По истечении отведенного преподавателем времени начинается анализ хода дискуссии и степени разрешения проблемы. Отмечается активность участников, характер и актуальность высказанных идей. Если сидящие в «аквариуме» не сумели обсудить проблему всесторонне, возможна общая дискуссия. Затем эксперты-аналитики комментируют действия и мысли-идеи обеих подгрупп, высказывают свое мнение об эффективности дискуссии.

Оба дидактических метода – «мозговая атака» и «аквариум» – представляют собой разновидность дискуссии, но по более сложной проблеме и в более сложной форме – педагогической игры.

«Думай, слушай, предлагай». Цель применения метода – развитие у обучаемых поисковой познавательной активности способности находить решение (или несколько решений) проблемы, отыскивать разрешение конфликтной педагогической ситуации.

Метод применяется следующим образом. Каждый обучаемый получает конкретное задание поисково-творческого характера, которое должен выполнить за определенный отрезок времени. Затем поочередно обучаемые обосновывают избранный способ решения проблемы, остальные слушают, думают и, возможно, кто-то предлагает еще один вариант действий.

Практика показывает, что обучаемые обычно с интересом воспринимают использование данного метода на семинарских или практических занятиях. Ценность его состоит в том, что он создает предпосылки для рассмотрения многих вопросов на одном занятии, поиска и нахождения ответов на них, а также для повторения и закрепления учебного материала.

4. Методы самостоятельной работы обучаемых.

Методы самостоятельной работы обучаемых в процессе обучения довольно сложно выделить в отдельную группу, поскольку большинство дидактических методов многофункциональны и их одновременно можно включить в различные группы. Формируя у обучаемых умения и навыки самостоятельной познавательной деятельности, они одновременно способствуют развитию других

структурных компонентов личности.

Чтение. Метод работы с учебником и другими учебно-методическими пособиями содействует расширению научных знаний обучаемых, формированию умений самостоятельной познавательной деятельности. Метод применяется для осмысления и закрепления научной информации, уже полученной обучаемыми на уроках, лекциях и семинарских занятиях, а также для самостоятельного первичного приобретения, расширения знаний без участия преподавателя. Кроме того, работая самостоятельно, обучаемые учатся решать задачи, выполнять упражнения, ставить опыты.

Обучаемые, проявляющие особый интерес к определенным областям знаний, могут обращаться к различным научным трудам, не предусмотренным учебными планами, и самостоятельно расширять и углублять научные знания. Желательно, чтобы преподаватели, поощряя подобное стремление, предлагали списки научной литературы для самостоятельной работы. Самостоятельность познания ценна еще и тем, что без нее невозможно формирование взглядов, убеждений, научной позиции обучаемых.

Видеолента. Цель метода – помочь обучаемым увидеть себя, свою учебную деятельность, свои действия, по возможности не только учебного, но и профессионального характера, со стороны. Но для этого необходимо сделать запись, фиксацию учебного фрагмента, педагогической практики и воспроизвести с помощью видеокамеры или видеомагнитофона. Затем обучаемый самостоятельно просматривает на телеэкране и анализирует эти фрагменты, решая, как надо или как не надо действовать.

Данный метод привлекает внимание потому, что обучаемый как бы отделяет события на телеэкране и субъектов этих событий от себя, анализирует их со стороны «чужим взглядом». Причем просмотр видеоленты, а затем и анализ могут повториться. В случае затруднения обучаемый обращается за консультацией к преподавателю. Метод создает возможность максимальной адаптации к индивидуально-типологическим особенностям студента. Но использовать его удается не столь часто из-за отсутствия необходимого оборудования.

Экспертиза. Метод прост в применении и очень эффективен для развития аналитических способностей, рефлексии. Он широко используется для экспертной оценки действий обучаемых во время педагогических, познавательных, деловых игр; при анализе рефератов, выполнения опытов, решения различных задач, преодоления конфликтных ситуаций. Обучаемые, выступающие в

роли экспертов, должны хорошо владеть учебным материалом, знать проблему обсуждения и оценки.

Метод экспертизы применяется в двух формах – письменной и устной, причем вторая более популярна.

К методам самостоятельной работы обучаемых относятся также: слушание – восприятие информации органами слуха; конспектирование – запись услышанной или прочитанной информации и др.

Таким образом, методы самостоятельной работы обучаемых могут быть использованы в аудитории – на уроках, лекциях, семинарских и практических занятиях. В данном случае эта работа осуществляется с участием преподавателя.

В современных условиях возрастает доля самостоятельной работы обучаемых, что актуализирует значение методов данной группы.

5. Контрольно-оценочные методы.

Контроль и оценка знаний в учебно-воспитательном процессе вуза играют несколько иную, менее стабильную роль, чем в средней школе. Во-первых, контроль не носит ежедневного поурочного характера; во-вторых, оценки не выставляются в дневники и журналы.

Обучение сориентировано на другую мотивацию – студенты сделали свой профессиональный выбор, они проявляют более высокую степень ответственности, заинтересованности, самостоятельности. Но и в условиях вуза проверка и оценка знаний студентов существуют, и реализация контрольно-оценочной функции осуществляется при помощи соответствующих методов.

Предварительный экзамен. Применяется тогда, когда изучена половина учебного материала курса. Обучаемым предоставляется право самим подготовить список вопросов по пройденному материалу. Выполняя задание, они должны еще раз повторить изученное.

На занятии студенты зачитывают и защищают свой список вопросов. Для уплотнения занятия целесообразно использовать бригадный метод, тогда первая часть занятия пройдет в 3–4 подгруппах. На второй части занятия коллективно отобранные вопросы докладывают и защищают представители бригад, а эксперты по выработанным критериям отбирают лучшие, составляют их список, который преподаватель использует при подготовке экзаменационных билетов.

Чтобы разработать вопросы, квалифицированно защитить их,

оппонировать чужим вопросам, необходимо хорошо знать предмет. В силу этого данный метод дает возможность студентам самостоятельно, планомерно усваивать содержание учебного предмета, а преподавателю анализировать сильные и слабые стороны процесса обучения, а также уровень знаний обучаемых.

«Ромашка». Более простой метод, его целесообразно использовать на младших курсах. В сердцевине бумажного цветка-«ромашки» преподаватель пишет тему для контрольной работы, а на лепестках – вопросы по данной теме. Каждый студент срывает лепесток и тем самым получает задание для устного или письменного контрольного ответа. Метод помогает активизировать студентов, ориентирует на самостоятельное выполнение заданий. Если предполагается устная форма ответов, помощником преподавателя по оценке ответов может стать экспертная группа студентов.

Устное выступление. Продуктивный и широко распространенный метод текущего контроля студентов на семинарском занятии, участия их в дискуссии. Обсуждение проблемы дает студентам возможность показать самостоятельность своих суждений, полноту знаний.

Ответ с места. Во время проведения лекции преподаватель может предложить любому студенту ответить на определенный вопрос либо для того, чтобы проложить «мостик» от предыдущего материала к последующему, либо для активизации познавательной деятельности студентов в аудитории и проверки знаний. Этим же целям служат и проблемные ситуации или вопросы, искусно включенные в содержание учебного материала, разрешение которых осуществляется группой студентов инициативным способом.

Устный опрос. Итоговый контроль и оценка знаний будущих специалистов в вузе традиционно осуществляются на зачетах и экзаменах с помощью данного метода.

Тестирование. В последнее время многие преподаватели для оценки знаний обучаемых обращаются к данному методу, который очень популярен в западноевропейских и американских вузах. Там его используют широкомасштабно: для проверки знаний абитуриентов, школьников, студентов, для оценки уровня профессиональной подготовки специалиста при приеме на работу, при повышении в должности и т. д.

Программированный контроль. Сущность его состоит в том, что обучаемые должны сделать выбор правильного ответа из нескольких предложенных им вариантов, причем они получают целую серию (программу) вопросов-заданий возрастающей трудности, которые

должны быть подобраны профессионально грамотно. Но злоупотреблять этим методом не стоит, так как он не дает развернутого полного представления ни о знаниях, ни о личности студента – носителе знаний.

К методам пятой группы можно отнести также: контрольную работу, упражнение, опыт и др. Методы данной группы выполняют различные функции: контрольную, оценочную, воспитывающую. Они влияют на формирование ответственности, самостоятельности, систематичности в работе. Одни из них действуют в режиме «преподаватель – обучаемый», другие – «обучаемый – обучаемый», третьи – «обучаемый – ТСО». В совокупности они создают объективное представление об уровне и качестве подготовки.

Метод является одним из важнейших инструментов учебно-воспитательного процесса, способствующим повышению его продуктивности при условии, если он правильно выбран, т. е. соответствует цели, задачам, содержанию, формам организации обучения. В современной дидактике пока нет общепризнанной системы классификации и номенклатуры методов обучения. По данному вопросу продолжаются исследования, равно как и дискуссии.

Все методы продуктивны в том случае, если существует педагогическое взаимодействие между преподавателем и обучаемыми. Каждый метод включает обучающую деятельность преподавателя и учебно-познавательную деятельность обучаемых. Но при использовании одних методов более активен преподаватель, других – обучаемые.

Каждый преподаватель свободен в выборе методов обучения. Но этот выбор детерминирован рядом требований: целями и задачами обучения; содержанием учебного предмета и конкретной темы; уровнем педагогической культуры преподавателя; познавательными возможностями обучаемых, их продвинутостью в учебно-воспитательном процессе; состоянием учебно-методической базы учебного заведения.

Педагогической практикой установлено правило воспроизводимости методов обучения. Сущность его состоит в том, что в сходных дидактических условиях применение одних и тех же методов обучения дает один и тот же педагогический эффект.

1.5. Виды и формы обучения

Виды обучения

Каждая дидактическая система вызывает к жизни новую практическую технологию – вид обучения. А поскольку, как было сказано, системы не отрицаются, а постепенно эволюционируют к более совершенным, то в одно и то же время существуют и практически применяются несколько различных видов обучения. Их использование обусловлено также и тем, что педагоги не желают отказываться от всего полезного, что было достигнуто на предыдущих ступенях развития теории и практики обучения, сохраняя при этом способность к восприятию новых идей.

В современной школе используются три относительно обособленных и отличающихся рядом признаков вида обучения:

– объяснительно-иллюстративное (ОИ), называемое также традиционным, сообщающим или конвенциональным (обычным);

– проблемное (ПбО) ;

– программированное (ПО) и развившееся на его основе компьютерное, или компьютеризованное, обучение (КО).

Педагоги неустанно ищут такой вид обучения, который был бы лишен недостатков. Уже существует модель так называемого идеального обучения (ИО), не имеющего слабых мест. На этом пути пытаются объединять преимущества всех дидактических систем. Так возникли и уже практически применяются новые подвиды обучения – объяснительно-проблемное, проблемно-программированное, проблемно-компьютеризованное и др.

Сравним преимущества и недостатки современных видов обучения по ряду важных критериев.

Объяснительно-иллюстративное обучение.

Его сущность хорошо передается названием. Объяснение в сочетании с наглядностью – главные методы такого обучения, слушание и запоминание – ведущие виды деятельности обучаемых, а безошибочное воспроизведение изученного – главное требование и основной критерий эффективности.

Такое обучение называют еще традиционным, но не только с целью отличить его от более современных видов, но и чтобы подчеркнуть длительную историю его существования в различных модификациях.

Это древний вид обучения, не утративший значения и в современной школе благодаря тому, что в него органически вписываются новые способы изложения знаний и новые виды наглядности.

Объяснительно-иллюстративное обучение имеет ряд важных преимуществ. Оно экономит время, сберегает силы преподавателей и

обучаемых, облегчает последним понимание сложных знаний, обеспечивает достаточно эффективное управление процессом.

Но наряду с этими преимуществами ему свойственны и крупные недостатки, среди которых наиболее заметные – преподнесение «готовых» знаний и освобождение обучаемых от необходимости самостоятельно и продуктивно мыслить при их освоении, а также незначительные возможности индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Проблемное обучение.

Его характерные особенности и причины возникновения уже обсуждались. ПбО отличает организация обучения путем самостоятельного добывания знаний в процессе решения учебных проблем, развития творческого мышления и познавательной активности обучаемых.

Технология проблемного обучения не отличается особой вариативностью, поскольку включение обучаемых в активную познавательную деятельность опирается на ряд этапов, которые должны быть реализованы последовательно и комплексно. Важным этапом ПбО является создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения.

Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для обучаемых. Ее введением и осознанием завершается первый этап.

На втором этапе разрешения проблемы («закрытом») обучаемый перебирает, анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для получения ответа, и активно включается в добывание недостающей информации.

Третий этап («открытый») направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. Он завершается возникновением «озарения» («Я знаю, как сделать!»). Далее следуют этапы решения проблемы, верификации (проверки) полученных результатов, сопоставления с исходной гипотезой, систематизации и обобщения добытых знаний, умений.

Преимущества ПбО хорошо известны: самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты обучения.

К недостаткам следует отнести слабую управляемость познавательной деятельностью обучаемых, большие затраты времени на достижение запроектированных целей.

Программированное обучение.

Название происходит от позаимствованного из словаря электронно-вычислительной техники термина «программа», обозначающего систему последовательных действий (операций), выполнение которых ведет к заранее запланированному результату.

Основная цель ПО – улучшение управления учебным процессом. Возникшее в начале 1960-х годов на основе новых дидактических, психологических и кибернетических идей ПО направило свои усилия на создание такой технологии учебного процесса, которая позволяла бы контролировать каждый шаг продвижения обучаемого по пути познания и благодаря этому оказывать ему своевременную помощь, избавляя тем самым от многих затруднений, потери интереса и других негативных последствий, сопровождающих плохо управляемый процесс.

Особенности ПО заключаются в следующем:

– учебный материал разделяется на отдельные порции (дозы);

– учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;

– каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т. д.);

– при правильном выполнении контрольных заданий обучаемый получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения;

– при неправильном ответе обучаемый получает помощь и дополнительные разъяснения;

– каждый обучаемый работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;

– результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются, они становятся известными как самим обучаемым (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь);

– педагог выступает организатором обучения и помощником (консультантом) при затруднениях, осуществляет индивидуальный подход;

– в учебном процессе широкое применение находят специфические средства ПО (программированные учебные пособия, тренажеры, контролирующие устройства, обучающие машины).

Современные обучающие машины быстро устанавливают уровень обученности и возможности работающих с ними обучаемых, могут «приспосабливаться» к ним. Такие самоприспосабливающиеся

программы называются адаптивными. Современные обучающие программы чаще всего составляются по смешанной (комбинированной) схеме, что позволяет сделать их гибкими.

Компьютерное обучение.

Ощутимые шаги в раскрытии глубинных закономерностей человеческого обучения, сделанные мировой дидактикой, а также бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительный машин (ПЭВМ) вывели педагогов на новую технологию компьютерного (компьютеризованного) обучения, которой, судя по всему, предстоит сыграть важную роль в преобразовании учебно-воспитательного процесса.

Оказалось, что компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, можно эффективно приспособить для решения почти всех дидактических задач – предъявления (выдачи) информации, управления ходом обучения, контроля и коррекции результатов, выполнения тренировочных упражнений, накопления данных о развитии учебного процесса и т. д.

В развитых странах, где компьютеры в обучении широко применяются уже не одно десятилетие, определились главные направления эффективного использования ЭВМ.

В их числе два важнейших:

1) повышение успеваемости по отдельным учебным предметам (математике, естественным наукам, родному и иностранному языкам, географии и др.), обеспечение ориентированного на результат процесса;

2) развитие общих когнитивных способностей – решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить, владеть коммуникативными навыками (сбор, анализ, синтез информации), т. е. упор на процессы, лежащие в основе формирования того или иного навыка.

Кроме того, компьютеры широко используются для автоматизированного тестирования, оценки и управления, что позволяет высвободить время преподавателя и тем самым повысить эффективность педагогического процесса.

Программированное и пришедшее ему на смену компьютерное обучение основывается на выделении алгоритмов обучения.

Алгоритм как система последовательных действий, ведущих к правильному результату, предписывает обучаемому состав и последовательность учебной деятельности, необходимые для полноценного усвоения знаний и умений. Прежде чем составить обучающую программу, нужно разработать алгоритм выполнения

мыслительных действий и учебных операций, по которому ЭВМ будет осуществлять управление учебным процессом.

Эффективность обучающих программ и всего компьютерного обучения целиком зависит от качества алгоритмов управления мыслительной деятельностью. Плохо составленные алгоритмы резко снижают качество компьютерного обучения.

Качество компьютерного обучения обусловливается двумя основными факторами: 1) качеством обучающих программ и 2) качеством вычислительной техники.

И в той, и в другой области сегодня существуют значительные проблемы. Эффективных, хорошо разработанных с учетом закономерностей познавательного процесса обучающих программ пока мало, их составление сопряжено с большими затратами времени и сил специалистов, а поэтому стоимость таких программ очень высока. Постепенно увеличивается и совершенствуется парк учебных ЭВМ, но и в этой области отставание от мирового уровня еще не преодолено.

1.6. Психология методов и средств обучения

Обучение слушателей осуществляется в очень сложном учебном процессе многими разными методами и средствами. Основным средством обучения является речь преподавателей. Речь преподавателя служит и для дачи обучаемым нужной информации о знаниях, которыми должны они овладеть, и для организации и руководства самостоятельной деятельностью обучаемых, и для проведения контроля и оценки результатов этой деятельности.

Другим средством обучения являются наглядные и технические средства. В последние годы в учебном процессе стали широко использоваться также игровые методы обучения.

В данном разделе рассматриваются психологические аспекты всех этих средств и методов обучения.

Язык человека

Язык человека представляет собой сложную систему кодов, сложившихся в процессе общественной истории и обозначающих предметы, качества и признаки, свойства, действия или отношения, которые несут функцию кодирования и передачи информации.

Единицей языка является слово. Основной функцией слова является его обозначающая роль. Слово, как элемент языка человека, всегда обращено вовне, к определенному предмету.

Это выражается в том, что слово, имеющее предметную

отнесенность, может принимать форму существительного (обычно обозначает предмет), или глагола (обозначает действие), или прилагательного (обозначает свойство), или связи – предлога, союза (обозначает известные отношения).

Огромный выигрыш человека, обладающего развитым языком, заключается в том, что его мир *удваивается.* Человек без слова имел дело только с теми вещами, которые он непосредственно видел, которыми мог манипулировать.

С помощью языка он может иметь дело с предметами, которые непосредственно не воспринимались и которые ранее не входили в состав его собственного опыта. Слово удваивает мир и позволяет мысленно оперировать с предметами даже в их отсутствие. Удваивая мир, слово дает возможность передавать опыт от индивида к индивиду и обеспечивает возможность усвоения опыта поколений.

Слово имеет не одно какое-то значение, а несколько. Выбор того или иного значения слова обычно определяется той ситуацией, тем контекстом, в которых стоит слово, а иногда и тем тоном, которым слово произносится.

Кроме того, наряду с прямым денотативным значением слова существует еще и обширная сфера ассоциативных значений: слово рождает не только указание на определенный предмет, но неизбежно приводит к всплыванию ряда дополнительных связей, включающих в свой состав элементы близких с ним слов по наглядной ситуации, по прежнему опыту и т. д.

Таким образом, слово становится центральным узлом для целой сети вызываемых им образов и связанных с ним других слов, который говорящий или воспринимающий задерживает, тормозит, с тем чтобы из всей сети коннотативных значений выбрать нужное в данном случае, ближайшее, или денотативное, значение.

Слово способно не только замещать или представлять предметы, возбуждать близкие ассоциации, но и анализировать предметы, вникать глубже в свойства предметов, абстрагировать и обобщать их признаки. Слово не только замещает, но и анализирует вещь, вводит эту вещь в систему сложных связей и отношений, т. е. имеет категориальное значение. Оно обобщает вещи, относит их к определенной категории. Слово «часы» обозначает любые часы, слово «стол» обозначает любые столы.

Значит, абстрагируя признак и обобщая предмет, слово становится орудием мышления и средством общения. Называя предмет, человек анализирует его, причем делает это не на основе собственного опыта, а передает опыт, накопленный в общественной

истории, систему общественно упрочившихся знаний о функциях этого предмета. Слово тем самым позволяет совершить переход, скачок от чувственного к рациональному, оно имеет фундаментальное значение в формировании человеческого сознания.

Культура речи

Владеть речью – это значит уметь передать свою мысль возможно более совершенным образом, передать не только основное содержание, но и тончайшие оттенки ее. Иначе говоря, владеть речью – значит уметь быть до конца понятым другими.

Это достигается различными путями в устной диалогической, устной монологической и письменной речи. Психологическое различие между этими видами речи очень велико: недаром многие известные писатели были слабыми ораторами, и, наоборот, многие мастера устной речи далеко не являются хорошими писателями.

Диалогическую речь называют поддерживающей, ибо речь каждого из участников диалога все время поддерживается вопросами, ответами, возражениями собеседников: если эта поддержка прекратится, то или речь превратится в монолог, или человек замолчит. Монологическая и письменная речь – неподдерживающие.

Очевидно, что поддерживающая речь легче неподдерживающей. Объясняется это тем, что в разговоре собеседники находятся в одной и той же ситуации, воспринимают одно и то же и поэтому могут понимать друг друга иногда даже с полуслова. Многое, кроме того, в диалогической речи дополняется жестами, мимикой, интонацией голоса, паузами.

Совсем иначе строится монологическая, в которой все должно быть сказано до конца, и письменная речь. Читатель только из самой речи может понять, что именно имеет в виду автор, почему он касается того или другого предмета, на какой вопрос он отвечает своими рассуждениями.

Одной из самых распространенных причин плохого владения письменной речью является неумение автора поставить себя на место будущего читателя, учесть то обстоятельство, что читатель не обязан и не может знать заранее той ситуации, той постановки вопроса, из которой исходит пишущий, поэтому самое трудное при письменном изложении своих мыслей – начало.

Сам пишущий, начиная изложение, уже знает смысл всего сочинения в целом, читатель же, читая первые фразы, знать его не может. Не учитывая этого, неумелые писатели часто начинают с таких фраз, которые могут приобрести смысл только при условии

знания всего дальнейшего.

Монологическая устная речь и письменная речь должны быть в полной мере развернутыми и связными.

Отсюда понятно, что эти виды речи требуют гораздо более высокого уровня речевой культуры и что нельзя выработать настоящего мастерства излагать свои мысли связно, понятно и выразительно, не овладев упорным трудом, тренировкой и самоконтролем за своей речью, анализом реакций своих слушателей или читателей на свою речь (устную или письменную), постоянным ее совершенствованием.

Однако следует не упускать из виду, что и диалогическая речь предъявляет свои своеобразные требования, неисполнение которых делает человека тяжелым, скучным и даже неприятным собеседником.

Самое важное из этих требований – *умение слушать собеседника, понимать его вопросы и возражения и отвечать именно на них, а не на собственные мысли.* У некоторых людей отсутствие интереса к чужим словам и неумение слушать проявляется в очень неприятной привычке – прерывать собеседника, не дав ему договорить до конца.

Имеется еще одно существенное различие между письменной и устной речью. Когда человек пишет, он сознательно и произвольно строит свою речь, подыскивает подходящие слова, находит наилучшее построение фразы, выбирает порядок слов и т. д. Писать – значит работать над словесным выражением мысли.

И письменная речь позволяет писателю неторопливо работать над своим произведением, оттачивать его, возвращаться к написанному и вносить необходимые исправления, перестановки и т. д. в написанное. Именно в такой работе над письменной речью и заключается мастерство писателя.

Устная речь в этом отношении резко отличается от письменной. Хорошая устная речь не допускает сколько-нибудь развернутой и длительной работы над словом. Нельзя в разговоре, перед тем как произнести фразу, долго обдумывать ее построение, тем более нельзя по несколько раз произносить одну и ту же фразу, постепенно усовершенствуя ее.

Этого делать нельзя и в докладе, лекции или выступлении. Устная речь должна литься свободно и без задержек. Сами собой должны приходить на ум нужные слова, и сами собой они должны укладываться в правильные и выразительные фразы.

Итак, устная речь легче, проще по своему строению, чем

письменная речь, но она не допускает длительной работы над словом в процессе говорения. Письменная речь труднее, сложнее по своей конструкции, но она позволяет в процессе писания сколько угодно тщательно работать над словесным выражением мысли. Отсюда понятно, какое важное место в развитии общей речевой культуры должна занимать письменная речь, дающая наибольшие возможности для сознательной работы над словом.

Вот почему хорошие лекторы не ленятся свои ответственные лекции сначала дома изложить на бумаге, чтобы тем самым подготовить себя к ответственному выступлению, отнюдь не читая это выступление, лекцию по написанному конспекту, а свободно излагая заранее приготовленный текст.

Понимание речи и текста

Обучаемый понимает учебный материал, если он в состоянии соотнести его с собственной категориальной системой наиболее общих понятий (таких, как количество, качество, движение, развитие, причина и следствие, пространство, время и т. д.) и поместить его в наличных у него непересекающихся классах объектов; если же он не в состоянии это сделать, то это означает, что он учебный материал не понял.

Разные люди по-разному понимают одно и то же явление потому, что у них разные категориальные системы и разные наборы непересекающихся классов объектов. Зачастую непонимание учебного материала вызывается тем, что у обучаемого не сложилась научная категориальная система (плохая предварительная подготовка), тем более что в процессе обучения эта система многократно перестраивается.

Понимание может быть разной степени глубины. Понять что-либо – значит раскрыть его сущность. Основным отличием степени понимания являются прежде всего глубина понимания. Выражением этого являются полнота, разносторонность и, что самое важное, существенность связей, вскрываемых в процессе познания. Чем шире круг предметов, явлений, с которыми ставится в связь познаваемое нами в данный момент, тем глубже понимание, тем более высокий уровень его достижения.

Существенное место занимают также различия в отчетливости понимания. Начальной ступенью здесь является предвосхищение понимания: мы еще не поняли, что воспринято, но чувствуем, что вот-вот что-то будет понято нами. На следующей ступени понимание уже имеется, но оно еще находится в самом общем, неразвернутом виде – это ступень смутного понимания.

На следующей ступени понимание субъективно переживается как достигнутое, хотя выразить его мы еще не можем. Дальнейшая ступень отчетливости понимания характеризуется тем, что мы уже можем изложить воспринятое, но пока еще в неизменной формулировке, максимально близкой к словам подлинника.

Наконец, подлинное понимание наступает тогда, когда мы можем изложить воспринятое своими словами, когда воспринятое подвергается некоторой творческой переработке и становится как бы «своим».

Использование в обучении привычных (знакомых) знаков и алгоритмов (формул, правил и т. д.), конечно, необходимо, но в то же время оно может приводить к труднопреодолимому психологическому барьеру.

Вызывая чувство понимания (точнее – иллюзию понимания), ибо привычные знаки и алгоритмы кажутся простыми и понятными, они не вызывают познавательного интереса, что зачастую, когда сущность этих знаков была в свое время усвоена недостаточно глубоко, приводит к формализму знаний, когда обучаемый оперирует знаками и алгоритмами без их понимания. Поэтому, встречаясь в процессе обучения с ранее известными знаками и алгоритмами, всегда полезно проверить знание студентами их сущности (или хотя бы напомнить им ее).

Понимание речевого высказывания, т. е. процесс декодирования поступающей речевой информации, начинается с восприятия внешней развернутой речи, переходит в понимание общего значения высказывания, а далее – и в понимание подтекста этого высказывания.

Мало понять непосредственное значение сообщения. Необходимо выделить тот внутренний смысл, который стоит за этими значениями, т. е. необходим переход от текста к подтексту, к выделению того, в чем состоит центральный внутренний смысл сообщения.

Неверно думать, что целое сообщение состоит лишь из цепи отдельных фраз и что для понимания текста достаточно понять значение каждой фразы. Человек осуществляет ориентировочную деятельность в процессе объединения далеко отстающих друг от друга элементов высказывания, выделяя в сложном сообщении «смысловые ядра».

В устной речи вспомогательные приемы – интонация, выделение слов или выражений акцентом, применение пауз, мимики, жестов и т. д. – позволяют лучше выделить (а следовательно, и понять)

существенные смысловые ядра и переходить к общему смыслу сообщения.

В письменной речи вспомогательные приемы – выделение абзацев, разрядка, знаки препинания – еще не обеспечивают полностью возможности понимания внутреннего смысла текста, поэтому процесс понимания подтекста или смысла, таящегося за написанным текстом, требует от читателя сложной самостоятельной внутренней работы над текстом.

Общим условием успешности понимания текста является высокая степень выраженности субъектно-предикативных отношений, а именно признаков новизны субъекта и отнесенности его к уже известной более общей мысли и разрешающей функции предиката.

Новое положение необходимо излагать так, чтобы оно имело не просто какое-то содержание, а такое содержание, которое требует дальнейшего разъяснения, доказательства и т.п.

Эта особенность изложения создает у обучаемого впечатление известной незаконченности мысли, неясности, а поэтому и желание узнать в чем дело, почему, что это значит и т.п., поддерживая тем самым сосредоточенное внимание к изложению. В результате осознается также отличие текстового субъекта от его предиката.

Напротив, законченность, замкнутость в изложении субъекта маскирует содержащиеся в нем скрытые вопросы, скрывает его проблемность, вызывает впечатление мнимой понятности, не побуждает к раскрытию, объяснению смысла.

Понятность научного и учебного текста повышается, если проблемные ситуации излагаются так, что скрытые в них вопросы могут легко обнаруживаться и разрешаться самими читателями.

Среди проблемных текстовых ситуаций (т. е. ситуаций, провоцирующих вопросы) есть такие, которые неизбежны и неустранимы для читателя в любом новом и сложном тексте. Однако можно сделать так, чтобы они легко обнаруживались и осмысливались. *Для этого:*

а) текст должен иметь ясную, прозрачную логическую структуру;

б) новизна текстовых субъектов или противоречия между ними должны не затушевываться, а выражаться четко, с применением стилистических и логических приемов или особых слов, подчеркивающих их качества, что способствует возникновению у читателей вопроса и потребности найти на него ответ;

в) проблемные ситуации получают свое разрешение в данном тексте или находят опору в имеющихся знаниях.

Если проблемная ситуация в тексте выражена так, что она не осознается большинством обучающихся, или если вызывает вопрос, но ответ на него в тексте отсутствует и вместе с тем не содержится в предшествующем изложении, то причина плохого понимания кроется в самом тексте.

Основой проблемной текстовой ситуации является новизна текстового субъекта (о чем говорится в тексте) в сочетании со сложностью его предиката (что именно говорится об этом). То свойство субъекта, которое заключается в том, что он нуждается в предикации, есть новизна субъекта.

Проблемность такой ситуации состоит в том, что субъект содержит в скрытом виде вопросы типа «Что говорится об этом?», «А что это значит?», «В чем это проявляется?» или «Чем это объясняется?» (доказывается, поясняется), а предикат, содержащий нередко пространный и сложный ответ на этот вопрос, сам вызывает вопрос, но уже другого типа: «О чем это говорит?», «Что этим объясняется?».

В процессе обучения у слушателя вместо значения новых слов, с которыми он встречается в этом процессе, образуется смысл – индивидуальное значение, выделяемое из объективной системы связей, зависящее от конкретной ситуации и личностных особенностей обучаемого.

Понятия не могут быть получены им в готовом виде, усвоение научных понятий опирается на значения и смыслы, уже имеющиеся в опыте обучаемого. Показателем освоенности понятий является свобода обучаемого от жестких заданных формулировок, что легко устанавливается во время экзаменов, зачетов или на семинарах.

Преподаватели влияют на речевое развитие и понимание обучаемыми учебного материала не только прямо, осуществляя функции обучения, но и косвенно, через особенности собственной речи.

Наибольшего успеха достигают те преподаватели, которые следят за логикой своих высказываний, используют терминологию и построение фраз, доступные студентам, четкую аргументацию, не употребляют речевых штампов и лишних, навязчиво повторяющихся слов, пользуются экспрессивными возможностями устной речи – выразительной интонацией, акцентами для выделения смысловых опор, паузами, изменением темпа речи, мимикой, жестами и т. д.

Наглядность в обучении

Наглядность не есть какое-то свойство или качество реальных объектов, предметов или явлений, как думал Я.А. Коменский и многие другие. Чувственность и наглядность – это разные свойства.

Наглядность есть свойство, особенность психических образов этих объектов. И когда говорят о наглядности тех или иных предметов, то на самом деле имеют в виду наглядность образов этих предметов.

Наглядность есть показатель простоты и понятности для данного субъекта того психического образа, который создается в процессе восприятия и последующей умственной обработки какого-либо реального объекта. Поэтому ненаглядным может быть образ реального объекта или явления, и, наоборот, вполне наглядным может быть образ предмета или явления, не существующих реально, а созданных нашим воображением.

Наглядность или не наглядность образа, возникающего у человека, зависит главным образом от особенностей последнего, от уровня развития его познавательных способностей, интересов и склонностей, наконец, от потребности и желания увидеть, услышать, ощутить данный объект, понять его, создать у себя яркий, понятный образ этого объекта.

Сам по себе, непроизвольно наглядный образ, как правило, не возникает. Он образуется только в результате активной деятельности субъекта, направленной на его создание. Поэтому если несколько человек рассматривают один и тот же реальный объект, то у одних возникает наглядный образ этого объекта, они понимают, что это за объект, а у других наглядного образа объекта не образуется, хотя они также смотрели и разглядывали этот объект, но так и не поняли, что он собой представляет.

Наглядный материал (пособия) служит как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых обучаемым в процессе овладения соответствующими знаниями.

При введении в обучение наглядного материала нужно учитывать по крайней мере два следующих психологических момента:

1) какую конкретную роль наглядный материал должен выполнять в процессе усвоения;

2) в каком отношении находится предметное содержание данного наглядного материала к предмету, подлежащему осознанию и усвоению.

Место и роль наглядного материала в процессе обучения определяется отношением к той деятельности обучаемого, в которой данный материал способен занять структурное место, к цели его действий и той деятельности, которая ведет к осознанию того, что нужно усвоить.

Это отношение может быть трояким. Во-первых, та и другая деятельности могут совпадать между собой, что обеспечивает прямую действенность наглядности. Далее, первая деятельность может подготовлять собой вторую, и тогда требуется лишь правильно и четко выделить соответствующие этапы педагогического процесса.

Наконец, та и другая деятельности могут не быть связаны между собой, в таком случае наглядный материал бесполезен, а иногда может играть даже роль отвлекающего фактора.

Виды учебной наглядности:

1. Натуральные вещественные модели (реальные предметы, муляжи, геометрические тела, макеты различных объектов, технические образцы, фотографии, картины и т. д.).

2. Условные графические изображения (чертежи в разных проекциях, эскизы, различные технические и технологические схемы и т. д.).

3. Знаковые модели (графики, географические карты, топографические планы, диаграммы, химические формулы и уравнения, математические формулы и другие интерпретированные и иконические модели).

4. Динамические наглядные модели (кино– и телефильмы, диапозитивы, мультфильмы и др.).

Функции наглядного материала. Функция наглядного материала может быть очень разной. Одно дело, когда в процессе обучения возникает задача дать студентам живой, красочный образ недостаточно известного им кусочка действительности, расширить в этом направлении их чувственный опыт, обогатить их впечатления – словом, сделать для них, возможно, более конкретным, более точно представленным тот или иной круг явлений.

В этом случае использование фотографий, картин, кино– и телефильмов и других видов иллюстраций поможет обучаемым сделать более ощутимым то, о чем идет речь в обучении.

Совсем другое дело в случае, когда наглядность включается непосредственно в процесс обучения в связи со специальной педагогической задачей. Имеются в виду такие случаи, как использование наглядных пособий в физике, химии, технических предметах и т. д. Наглядный материал в этих случаях представляет собой именно материал, в котором и посредством которого, собственно, предмет усвоения еще только должен быть найден.

Эффективность использования наглядного материала в этом случае зависит от того, что фактически осознается обучаемыми в наглядном материале и что должно ими осознаваться в связи с

определенной педагогической задачей.

Обогащая опыт обучаемых или помогая им в анализе изучаемой проблемы, средства наглядности облегчают и труд преподавателя. Однако избыток наглядности, и особенно построение ее без учета механизмов ее восприятия обучаемыми, может не облегчить, а затруднить учебный процесс.

Преподавателю следует учитывать возможность осознания обучаемыми не заложенного в наглядном пособии соотношения между объектами и явлениями, а непосредственно изображенной на нем предметной реальности. В этой связи более однозначно воспринимаемыми, более удобными являются различные абстрактные схемы и знаковые модели. Они лучше усваиваются и приносят наибольший развивающий эффект при самостоятельном построении обучаемыми.

Речь как средство наглядности

Для создания наглядных образов изучаемых объектов преподаватель располагает разными средствами материальной, знаковой и иной наглядности. Однако наиболее универсальное средство для создания у студентов наглядных образов изучаемых объектов – это речь преподавателя.

Правильное обучение требует сочетания и взаимодействия различных средств наглядности при обязательном участии речи преподавателя.

Возможны следующие формы использования речи для форми рования у обучаемых наглядных образов изучаемых объектов:

1. Наглядные образы создаются в результате лишь одних словесных объяснений, без привлечения других средств наглядности. Это, пожалуй, наиболее трудный и сложный способ формирования наглядных образов. К этой форме приходится прибегать в тех случаях, когда объекты изучения – строго абстрактные или такие, для которых нельзя создать какие-либо материальные или материализованные средства наглядности.

Для создания наглядных образов большое значение имеет владение ораторским искусством: интонацией, жестами, умением образно нарисовать словами изучаемое явление, событие, понятие.

Огромное значение имеет опора на жизненный опыт и знания слушателей. Приведение ярких, образных примеров, знакомых слушателям из опыта или из предшествующего обучения, живой рассказ об истории создания и развития изучаемого понятия также способствуют формированию у слушателей адекватного наглядного образа.

Полезно, чтобы слушатели после этого попытались составить схему или план воспринятого описания изучаемого понятия, вообще поупражнялись в его использовании.

2. Наглядные образы создаются с помощью словесных объяснений, которые сопровождаются показом различных наглядных пособий. Эти пособия используются для иллюстрации содержания рассказа или для подтверждения сформулированных утверждений.

3. Наглядные образы создаются с помощью наглядных пособий, использование которых сопровождается речью.

Речь при этом выполняет различные функции:

Первая функция – побуждающая и направляющая наблюдение предъявляемых пособий.

Вторая функция речи преподавателя – уточнение наблюдений слушателей.

Третья функция – организация анализа результатов наблюдений.

Четвертая функция – объяснение устройства, назначения и функций этих пособий.

Таким образом, речь преподавателя играет главную роль в создании у слушателей наглядных образов изучаемых объектов. Наглядные пособия должны использоваться лишь во взаимодействии со словом преподавателя.

Гигиена органов чувств в учебных помещениях

Условия, в которых осуществляется учебный процесс: освещение и окраска помещения, его оборудование, уровень звукового давления, степень удобства рабочего места и рациональность рабочей позы, – вовсе не безразличны для обучаемых, они либо благоприятствуют работоспособности, либо вызывают ее падение.

Уровень освещенности имеет чрезвычайно большое значение для работоспособности, сказывается и на качестве работы, выполняемой обучаемыми. Острота зрения при освещенности, равной 30 лк, начинает снижаться уже после первого часа занятий и к пятому падает на 22% по сравнению с утренним уровнем.

Если же занятия проходят при освещенности 100 лк, то острота зрения от первого к третьему часу занятии повышается, а снижение к концу занятий не достигает исходного, утреннего уровня. Во все часы занятий показатели устойчивости ясного видения при люминесцентном освещении оказываются выше, чем в те же часы при освещении лампами накаливания.

Помимо достаточной освещенности рабочих мест, наиболее благоприятно влияет на работоспособность равномерно рассеянное освещение учебных помещений. Слепящий, а также мелькающий свет

оказывает крайне неблагоприятное воздействие не только на зрительные функции, но и на состояние сердечно-сосудистой системы.

Небезразличной для работоспособности обучаемых является окраска помещения и оборудования, мебели, рабочего инвентаря. Светлые, теплые тона при одной и той же мощности источников света намного повышают уровень освещенности помещений и уже этим оказывают положительное влияние на работоспособность. Кроме того, окраска и цвет играют известную психогенную роль.

В одно и то же время дня, при одинаковой ориентации окон и окраске стен в аудитории и мебели в светлые тона освещенность на 20% выше, чем в аудиториях со столами, окрашенными в черный цвет. Лучшее состояние зрительных функций и положительный психологический эффект получается в тех случаях, когда тексты написаны на зеленой доске желтым мелом, чем белым мелом на черной доске.

Лучшая освещенность помещений и благоприятная их окраска не только повышают зрительные функции слушателей, но и обостряют остроту слуха, что также благоприятствует работоспособности.

С повышением температуры воздуха в помещении замечено снижение работоспособности. Внимание, способности к запоминанию снижаются при повышенной температуре воздуха и улучшаются с ее понижением и доведением до комфортной комнатной температуры в 18–20 градусов. Важно также обеспечение помещений воздухообменом.

Известно, что в закрытых, плохо проветриваемых помещениях одновременно с повышением температуры воздуха резко ухудшаются его физико-химические свойства. Ухудшение физико-химических свойств воздуха, особенно в невысоких помещениях, влечет за собой существенное ухудшение работоспособности.

Изменения функционального состояния центральной нервной системы проявляется у слушателей под влиянием шума. Шум до 40 дБ не вызывает отрицательных изменений в функциональном состоянии центральной нервной системы, а увеличение шума до 50 дБ и выше приводит к снижению внимания на 12–16% .

Соответствие учебного оборудования (столы, стулья и др.) длине и пропорции тела обучаемых представляет главное условие, обеспечивающее возможность сохранения наименее утомительной рабочей позы и воспроизведения наиболее экономных движений. Однако и тогда, когда размеры оборудования и мебели соответствуют

росту, длительное вынужденное положение тела вызывает утомление и отрицательно сказывается на работоспособности. Регламентированные прямая и склоненная позы за столом наиболее утомительны.

Нередко это может быть усугублено нерациональной формой учебных помещений, которая требует иной, чем обычно, расстановки мебели – большого числа рядов и сокращения расстояния от доски до первых учебных столов.

Все это необходимо учитывать при строительстве и оборудовании учебных зданий или при переоборудовании обычных зданий в учебные.

Роль усвоения структуры учебного предмета в обучении

Для того чтобы овладение обучаемыми знаниями и умениями соответствовало особенностям их мышления, необходимо чтобы лектор, приступая к изложению учебного курса, дал обучаемым ясное понимание основной структуры этого курса, его теоретического и практического значения, составных частей курса. Это можно сделать в виде вводного предисловия к программе курса, в самой вводной лекции либо в том и другом.

Усвоение структуры учебного предмета – это понимание всех основных взаимосвязей в нем. Ведь одна из важнейших целей обучения – сделать результат обучения полезным в будущем, построить обучение так, чтобы результат, достигнутый на одной ступени, помогал обучению на следующих ступенях, был полезен в будущей профессиональной деятельности.

Имеются два пути использования результатов обучения в будущем. Первый из них состоит в применении этих результатов в своей будущей профессиональной деятельности. Для этого преподавание любого учебного предмета в вузе должно проводиться в контексте будущей профессии обучаемых. Это путь генерализации полученных знаний и умений.

Второй путь – это неспецифический перенос, или перенос принципов и отношений. Он заключается в том, что в процессе обучения слушателям дают такие принципы, которые они могут в дальнейшем использовать при обучении других предметов, при решении других задач, рассматривая частные случаи этих общих принципов. Этот тип переноса составляет сердцевину педагогического процесса, в котором происходит непрерывное расширение и углубление знаний.

Преемственность обучения, создаваемая переносом второго типа, как раз и зависит от овладения обучаемыми структурой

учебного предмета. Ведь чем более глубоким и основным является понятие, которым овладел студент, тем более широким будет его применение к новым задачам.

Полезно на первом занятии дать обучаемым представление о структуре начинающегося курса в форме наглядной схемы, на которой условными знаками выделены все основные понятия и разделы курса, связи и отношения между ними. Эта схема послужит обучаемым хорошим ориентиром при восприятии материалов последующих занятий и пособием для подготовки к экзаменам.

Для выделения в учебном предмете его основной структуры необходимо исходить из следующих четырех принципов:

Первый принцип состоит в том, что усвоение основных понятий делает весь изучаемый предмет более доступным.

Второй принцип состоит в том, что до тех пор, пока какой-либо частный факт не соотнесен с общей структурой, он быстрее забывается. Отдельные факты или детали учебного материала сохраняются в памяти посредством включения их в определенную структуру или схему.

Обучение общим, основным принципам способствует сохранению материала в памяти, позволяет студенту восстанавливать отдельные подробности, когда это необходимо. Хорошая теория является не только средством понимания явления, но и средством его последующего воспроизведения по памяти.

Третий принцип заключается в том, что усвоение основных понятий обеспечивает и перенос упражнений, генерализацию навыков.

Четвертый принцип состоит в том, чтобы посредством постоянного повторного прохождения на новой основе ранее изученных основных понятий помочь обучаемым уменьшить разрыв между элементарными, поверхностными и глубокими научными знаниями.

На основе этих принципов каждый преподаватель при подготовке к чтению нового курса должен составить четкий план – программу изучения этого курса и в том или ином виде донести до сознания обучаемых.

Самоактуализация

Суть подлинного обучения состоит в передаче путей, посредством которых мы можем помочь человеку стать тем, кем он способен стать. Это и есть способ самоактуализации личности.

Все они без исключения вовлечены в какое-то дело, которое является чем-то ценным для них, своего рода призванием. Все они

тем или иным образом посвящают свою жизнь поиску предельных ценностей бытия – красоты, добра, истины, совершенства. Что означает самоактуализация в реальном поведении?

Перечислим восемь основных условий, которых должна придерживаться самоактуализирующаяся личность:

1. Самоактуализация означает полное, иное и бескорыстное переживание жизни с полным сосредоточением и погруженностью в нее, т. е. без подростковой застенчивости. Молодые люди часто страдают от недостатка бескорыстия и избытка застенчивости и самомнения.

2. Необходимо представить себе жизнь как процесс постоянного выбора. В каждый момент имеется выбор: продвижение или отступление. Либо движение к еще большей защите, безопасности, боязни, либо выбор продвижения и роста. Самоактуализация – это непрерывный процесс, она означает многократные отдельные выборы: лгать или оставаться честным, воровать или не воровать. Самоактуализация означает постоянный выбор из этих возможностей возможности роста.

3. Само слово «самоактуализация» подразумевает наличие «Я», которое может актуализироваться. Человек – это не tabula rasa и не податливый воск. Он всегда уже есть нечто, по меньшей мере некоторая стержневая структура, и нужно предоставить возможность этому «Я» проявляться. Большинство молодых людей прислушиваются не к самим себе, а голосу мамы, папы, вышестоящих лиц, традиций и т. д.

4. Когда вы сомневаетесь в чем-то, старайтесь быть честными, не защищайтесь фразой: «Я сомневаюсь». Часто, когда мы сомневаемся, мы бываем не правы. Обращаться к самому себе, требуя точного ответа,– это значит взять на себя ответственность. Это само по себе уже является огромным шагом к самоактуализации. Всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он актуализируется.

5. Предпочтение выбора роста выбору страха, честность и принятие на себя ответственности – это шаги к самоактуализации, и все они обеспечивают лучший жизненный выбор. Человек, который совершает эти небольшие поступки во всякой ситуации выбора, обнаружит, что они помогают лучше выбрать то, что ему подходит.

Но человек не сможет сделать хороший жизненный выбор, пока не начнет прислушиваться к самому себе, к собственному «Я» в каждый момент своей жизни, чтобы спокойно сказать: «Нет, это мне не нравится». Для того чтобы высказать честное мнение, человек должен быть неконформистом.

6. Самоактуализация – это не только конечное состояние, но также процесс актуализации своих возможностей. Это, например, развитие своих умственных способностей посредством интеллектуальных занятий. Здесь самоактуализация означает реализацию своих потенциальных способностей.

Самоактуализация – это необязательно совершение чего-то из ряда вон выходящего, это может быть, например, прохождение через трудный период подготовки к реализации своих способностей. Самоактуализация – это труд ради того, чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать.

7. Высшее переживание – это моменты самоактуализации. Это мгновения экстаза, которые могут быть гарантированы. Но условия для более вероятного появления таких переживаний создать можно. Можно, однако, и наоборот, поставить себя в такие условия, при которых их появление будет крайне маловероятным. Отказ от иллюзий, избавление от ложных представлений о себе, понимание того, для чего ты непригоден,– это также часть раскрытия самого себя, того, чем ты в действительности являешься.

8. Найти самого себя, раскрыть, что ты собой представляешь, что для тебя хорошо, а что плохо, какова цель твоей жизни,– все это требует разоблачения собственной психопатологии. Для этого нужно выявить свои защиты и после этого найти в себе смелость преодолеть их. Это болезненно, так как защиты направлены против чего-то неприятного. Но отказ от защиты стоит того. Вытеснение не лучший способ разрешения своих проблем.

Интерпретация успеха и неудачи

Существует общая тенденция атрибутировать (интерпретировать) собственные успехи и неудачи в соответствии со своей самооценкой. Выделяется тип атрибуции, приводящий к незначительному усилению мотивации после успеха и подавленности после неудачи. Так, депрессивные студенты по сравнению с недепрессивными склонны приписывать неудачу не столько чрезмерной сложности задания, сколько своей неспособности, а успех – легкости задания, а не своим способностям.

Вообще в учебной ситуации существуют четыре типа объяснения успеха или неуспеха: способности, сложность задания, приложенные усилия и везение. Наиболее продуктивным способом, способствующим внутреннему росту, является объяснение успеха или неуспеха достаточностью или недостаточностью усилий.

Девушки чаще, чем юноши, считают себя менее способными и склонны отчасти объяснять достигнутый успех везением, счастливым

случаем. Кроме того, они чаще думают, что преподаватель видит причину их неудач в недостатке способностей, в то время как юноши полагают, что их неудачи преподаватель связывает с отсутствием усилий.

Стремящиеся к успеху люди чаще приписывают успехи себе и воспринимают себя менее отягощенными неудачами, чем избегающие неудачи. Они склонны к объяснению своих высоких достижений при выполнении заданий своими способностями, а неудачи ими объясняются главным образом невезением или недостаточностью старания.

Напротив, избегающие неудачи реже приписывают свой успех способностям и старанию, акцентируют внимание на внешних факторах, чаще на везении и иногда на легкости задания. Свою неудачу они воспринимают как плохо поддающуюся изменению, так как приписывают ее недостатку способностей или чрезмерной сложности задания.

Тренинг социально-психологический

Тренинг представляет собой совокупность групповых методов формирования умений и навыков самопознания, общения и взаимодействия людей в группе. Основными средствами тренинга являются групповая дискуссия и ролевая игра в различных их модификациях и сочетаниях.

Тренинг применяется как в целях формирования и совершенствования общей коммуникативной готовности личности, так и для выработки специфических коммуникативных навыков у представителей тех профессий, которые предполагают интенсивный контакт с другими людьми (преподаватели, руководители, врачи, тренеры и т. д.). Задачу формирования навыков общения, взаимодействия в группе легче всего решить на основе анализа значимой совместной деятельности.

Спор

На некоторых учебных занятиях, например на семинаре, можно организовать спор-дискуссию по какой-то проблеме.

Спор – это процесс обсуждения проблемы, способ ее коллек тивного исследования, при котором каждая из сторон, аргументируя (отстаивая) и опровергая (оппонируя) мнение собеседника (противника), претендует на монопольное установление истины.

Существуют разные варианты протекания спора-дискуссии:

Эвристический подход к ведению спора, когда одна из сторон, не настаивая на своем подходе к решению проблемы, используя методы убеждения, интуицию и здравый смысл, постепенно склоняет

к своей точке зрения других участников спора.

Логический подход к ведению спора, для которого характерны жесткий логический анализ и аргументация, благодаря чему, следуя приемам и правилам формальной логики, участники дискуссии приходят к некоторому окончательному выводу.

Софический подход к ведению спора, при котором одна из сторон стремится победить своего оппонента любым, даже логически неправильным путем, используя так называемые софизмы.

Авторитарный подход к ведению спора, когда одна из сторон, опираясь на авторитеты либо используя свой авторитет, а нередко и власть, навязывает свою точку зрения другим.

Критикующий подход к ведению спора, когда одна из сторон всецело акцентирует внимание лишь на недостатках, слабых местах и позициях своих оппонентов, не хочет и не стремится увидеть позитивные элементы в противоположной точке зрения и не может предложить свое решение.

Демагогический подход к ведению спора, который заключается в том, что одна из сторон ведет спор не ради истины, а скорее всего для того, чтобы увести дискуссию в сторону от истины, преследуя при этом свои личные, часто неизвестные участникам спора цели.

Прагматический подход к ведению спора, который заключается в том, что одна или каждая из сторон ведет спор не только ради истины, но ради своих практических целей, которые скрыты и не известны участникам спора.

Правила преодоления психологического барьера в процессе ведения спора:

1. Следите за мыслью, аргументацией, а не за жестами, голосом своего оппонента.

2. Не спешите прерывать вашего оппонента, бросать ему реплику, язвительное слово.

3. Не обращайте внимания на детали, смотрите в корень, стремитесь увидеть, понять главное.

4. Ищите и анализируйте слабые места, аргументы, примеры, доводы вашего оппонента.

5. Не бойтесь оппонента и не думайте, что он сильнее вас.

6. Не будьте самонадеянными и самоуверенными, не думайте, что противоположная сторона слабее вас, менее подготовлена и информирована.

7. Стремитесь к тому, чтобы все вас поняли и адекватно восприняли сказанное вами.

8. Помните, что страх перед ответными действиями противника

– поражение.

ГЛАВА 2.
Проблемное обучение

2.1. Цели и сущность проблемного обучения

В настоящее время в учебных заведениях все шире применяется проблемное обучение. Сущность данного метода состоит в том, что знания обучаемым не сообщаются в готовом виде, перед ними ставится проблема для самостоятельного решения, в ходе которого они приходят к осознанным знаниям. Это один из методов активного обучения, способствующий организации поисковой деятельности обучаемых, формированию у них навыков продуктивного, творческого изучения дисциплины. Преподаватель должен исходить из того, что процесс усвоения знаний не может сводиться лишь к их простому восприятию, ознакомлению и воспроизведению.

Репродуктивные методы обучения не реализуют задачи формирования творческой самостоятельности обучаемых, слабо способствуют умственному развитию.

Проблемное обучение предполагает последовательное и целенаправленное привлечение обучаемых к решению учебных проблем и проблемных познавательных задач, в процессе которого они должны активно усваивать новые знания, приобретать навыки и умения в самостоятельном формировании задачи (проблемы) исходя из реальных условий.

На практике проблемный и репродуктивный методы обучения, как правило, применяются преподавателем в совокупности они дополняют друг друга. При этом предполагается оптимальное сочетание репродуктивной и творческой деятельности обучаемых по усвоению системы научных понятий и приемов, способов логического мышления и профессиональных действий.

Центральными понятиями проблемного обучения являются проблемная ситуация и проблема (задача).

Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение, которое возникает у обучаемого, когда он не знает, как объяснить то или иное явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом действия, что побуждает его искать новый способ объяснения или действия.

Следовательно, проблемная ситуация – это такая ситуация, в которой оказывается обучаемый, когда на пути достижения своей цели встречает какое-то затруднение или препятствие и его надо преодолеть. Проблемная ситуация служит началом, отправной точкой проблемного обучения.

Проблемная ситуация включает в себя три главных компонента:

а) потребность обучаемого в новом знании или способе действия;

б) неизвестное знание, которое он должен усвоить;

в) достигнутые, усвоенные в ходе предшествующей учебы знания, умения и навыки обучаемого, его интеллектуальные возможности.

В общем случае можно утверждать, что проблемная ситуация возникает тогда, когда известна цель, но неизвестны пути ее достижения.

Выделяют следующие варианты возникновения проблемной ситуации:

– несоответствие между имеющимися знаниями у обучаемых, которые требуются для ее решения (разрешения);

– необходимость выбора из системы знаний тех, которые могут обеспечить решение задачи вообще или оптимальным образом;

– противоречия между теоретической возможностью известных способов решения и его практической возможностью.

Сложность проблемной ситуации (степень проблемности) во многом определяется уровнем знаний обучаемых, поэтому при широком использовании рассматриваемых методов необходимо в процессе всего обучения повышать сложность проблем.

Так, могут быть следующие варианты проблемных ситуаций (по возрастанию степени проблемности):

– обучаемые получают всю необходимую информацию;

– обучаемые получают не всю информацию, необходимы дополнительный анализ, сбор недостающих данных преподавателем или самостоятельно);

– обучаемым бегло обрисовывается ситуация и выдается минимальная информация, помимо сбора дополнительной информации, для решения задачи от обучаемых требуются профессиональное мышление, интуиция.

В любом случае для решения проблемных ситуаций обучаемые должны иметь определенную систему знаний, определенное количество информации. Отсюда следует, что проблемное обучение не должно противопоставляться традиционному.

Важным в рассматриваемых методах является форма

предъявления (создания) ситуаций.

Она может быть в форме:

– словесного описания (устно или письменно);

– графического изображения (схемы, диаграммы);

– фрагментов из видеофильма и т. д.

Для развития различных сторон творческой деятельности обучаемых, повышения интереса и активности в процессе обучения целесообразно использовать (создавать) различные по своему внутреннему характеру проблемные ситуации.

Такими ситуациями могут быть:

а) ситуация-выбор, когда имеется ряд готовых решений, в том числе, и неправильных и необходимо выбрать наиболее правильное, оптимальное решение;

б) ситуация-неопределенность, когда возникают неоднозначные решения ввиду недостатка данных;

в) ситуация-конфликт, которая содержит в своей основе борьбу и единство противоположностей;

г) ситуация-неожиданность, вызывающая удивление у обучаемых своей парадоксальностью и необычностью;

д) ситуация-предложение, когда преподаватель высказывает предложение о возможности новой закономерности, новой или оригинальной идеи, что вовлекает обучаемых в активный поиск;

е) ситуация-опровержение, если необходимо доказать несостоятельность какой-либо идеи, какого-либо проекта, решения;

ж) ситуация-несоответствие, когда она «не вписывается» в уже имеющийся опыт и представления.

Таким образом, можно утверждать, что все проблемно-ситуационные методы как методы активного обучения сводятся, в конечном итоге к способам (методам) решения (разрешения) проблемных ситуаций.

Возникающие в процессе обучения проблемы чаще всего разрешаются через решение проблемных задач (заданий), вопросов, ситуаций.

Проблемная задача – это крупная учебно-познавательная задача (задание), требующая анализа и нахождения способов и приемов ее решения.

Структурными элементами педагогической задачи являются:

1. Известное – факт, пример, ситуация, взятые из учебно-воспитательной практики вузов.

2. Неизвестное – существо проблемы, заложенной в данной ситуации.

3. Требование задачи – проанализировать сложившуюся ситуацию, найти оптимальные приемы и способы ее разрешения с учетом рекомендаций науки и передовой педагогической практики.

Для решения проблемной задачи необходимо использование ряда дидактических материалов:

– системы проблемно-поисковых вопросов к данной задаче;

– схемы ориентировочной основы действий;

– дополнительных материалов, характеризующих (уточняющих) проблемную ситуацию, детали обстановки;

– научную, методическую и учебную литературу по теме обсуждения;

– справочники, инструкции, другие нормативные акты и др.

Проблемный вопрос – это простейшая проблемная задача, требующая обычно «одноактового действия».

Варианты проблемно-поисковых вопросов:

– Насколько типична данная ситуация? В чем заключается ее типичность?

– Какие явления в данной ситуации вступили в явное противоречие?

– В чем эта противоречивость проявилась?

– Каковы причины сложившегося противоречия? Какие объективные факторы и субъективные причины привели к возникновению противоречия?

– Какие причины являются ведущими, основными?

– Как обычно разрешается данное противоречие на практике?

– Можно ли изменить сложившуюся систему возникающих противоречий?

– Что нужно для этого сделать?

– Какие условия при этом необходимо соблюдать?

– Какой эффект можно получить в результате нововведений в практику? и др.

Проблемное обучение предполагает не только активное усвоение обучаемыми определенных знаний путем постановки и разрешения проблемных ситуаций, но и овладение методами получения этих знаний.

Основными формами проблемного обучения являются:

а) проблемное изложение;

б) частично-поисковая деятельность;

а) самостоятельная исследовательская деятельность.

При проблемном изложении учебного материала преподаватель последовательно, логически стройно и эмоционально раскрывает его

основное содержание, вовлекая обучаемых в активную мыслительную деятельность.

При этом преподаватель должен не только разрешить ситуацию, но и показать логику и методику этого процесса.

Все это требует от преподавателя предварительной подготовки, которая может включать в себя следующие этапы:

I. Анализ и отбор основного материала, который должен составить логически законченный курс (раздел, тема, отдельное занятие).

II. Выбор основных проблем и формулировка их в виде проблемных ситуаций (в течение одного занятия целесообразно рассматривать не более 3–4-х проблемных ситуаций).

III. Продумывание логики (методики) разрешения каждой ситуации.

IV. Компоновка всего материала в целостную систему знаний.

При частично-поисковой деятельности преподаватель направляет работу обучаемых с помощью специальных вопросов, побуждающих их к самостоятельному рассуждению и активному поиску правильного ответа (решения).

Самостоятельная исследовательская деятельность обучаемых заключается в самостоятельном поиске решения и предполагает наличие проблемы и выполнение всей последовательности в организации процесса решения поставленной задачи.

Проблемное обучение в зависимости от состава и качества подготовки обучаемых может осуществляться на разных уровнях сложности и самостоятельности:

первый уровень – проблемное изложение учебного материала преподавателем;

второй уровень – преподаватель создает проблемные ситуации, а обучаемые вместе с тем включаются в их разрешение;

третий уровень – преподаватель лишь создает проблемную ситуацию, а разрешают ее в ходе самостоятельной деятельности обучаемые;

четвертый уровень – преподаватель доводит неупорядоченные исходные данные, на основе которых обучаемые самостоятельно формируют проблему и находят способы ее разрешения.

Проблемное обучение предполагает не только активное усвоение знаний, но и постановку, а также решение новых, в том числе нестандартных, оригинальных задач. Тем самым оно способствует формированию и проявлению творческих возможностей обучаемых. Именно к достижению этой цели должен стремиться преподаватель

при организации и проведении занятий с помощью методов проблемного обучения.

Пути реализации проблемного обучения

Проблемное преподавание и проблемное обучение требуют специальной методической подготовки как преподавателей, так и обучаемых.

Особенностью проблемного обучения является творческая атмосфера обсуждения, свобода дискуссии: и преподаватель, и обучаемые должны проявлять положительное отношение к участию в анализе проблемы, в выдвижении и обсуждении гипотез, а также в формировании новых проблем.

Учебно-проблемный способ имеет три разновидности и зависимости от того, какая проблемная ситуация создается поставленной задачей:

а) исследовательская;

б) познавательная;

в) учебная.

Таким образом, в зависимости от характера проблемных ситуаций преподаватель может использовать ту или иную разновидность учебно-проблемного способа решения задач.

Деятельность преподавателя при проблемном обучении включает:

1. Нахождение проблемы и создание проблемной ситуации.
2. Знание или нахождение наиболее эффективного способа ее решения.
3. Руководство этапом определения проблемы.
4. Оказание помощи обучаемым в анализе условий и выборе плана решения задачи.
5. Уточнение формулировки проблемы.
6. Оказание помощи в нахождении способов самоконтроля обучаемым.

7. Разбор допущенных отдельными обучаемыми ошибок и определение их возможного влияния на решение задачи.
8. Организация коллективного обсуждения решенной проблемы с учетом возможных путей ее реализации на практике.

Для выбора наиболее эффективных методов и форм работы преподавателю необходимо систематизировать, обобщать и использовать педагогический опыт своих коллег. Именно изучение

чужого опыта и сопоставление его со своим является движущей силой профессионального развития как отдельного преподавателя, так и педагогического коллектива в целом.

2.2. Методы, способы и приемы активного обучения

Основные формы и методы активного обучения

Под активными методами обучения понимают такие способы и приемы педагогического воздействия, которые побуждают обучаемых к мыслительной активности, к проявлению творческого, исследовательского подхода и поиску новых идей для решения разнообразных задач по специальности.

Активные методы обучения (АМО) должны вызывать у обучаемых стремление самостоятельно разобраться в сложных профессиональных вопросах и на основе глубокого системного анализа имеющихся факторов и событий выработать оптимальное решение по исследуемой проблеме для реализации его в практической деятельности.

Активные формы занятий – это такие формы организации учебно-воспитательного процесса, которые способствуют разнообразному (индивидуальному, групповому, коллективному) изучению (усвоению) учебных вопросов (проблем), активному взаимодействию обучаемых и преподавателя, живому обмену мнениями между ними, нацеленному на выработку правильного понимания содержания изучаемой темы и способов ее практического использования.

Активные формы и методы неразрывно связаны друг с другом. Их совокупность образует определенный вид занятий, на которых осуществляется активное обучение. Методы наполняют формы конкретным содержанием, а формы влияет на качество методов. Если на занятиях определенной формы используются активные методы, можно добиться значительной активизации учебно-воспитательного процесса, роста его эффективности. В этом случае сама форма занятий приобретает активный характер.

В настоящее время в высшей школе широко используются в учебно-воспитательном процессе следующие методы активного обучения:

– проблемный;
– диалоговый;
– игровой;
– исследовательский;

– модульный;
– опорных сигналов;
– критических ситуаций;
– автоматизированного обучения и т. д.

Эти и другие методы активного обучения делятся на две группы: а) имитационные; б) неимитационные. А имитационные, в свою очередь, – на игровые и неигровые.

Активные методы обучения базируются на экспериментально установленных фактах о том, что в памяти человека запечатлевается (при прочих равных условиях) до 90% того, что он делает, до 50% того, что он видит, и только 10% того, что он слышит. Следовательно, наиболее эффективная форма обучения должна основываться на активном включении в соответствующее действие. Эти данные показывают целесообразность использования активных методов обучения.

Активные методы обучения формируют у обучаемых не просто знания-репродукции, а умения и потребности применять эти знания для анализа, оценки и правильного принятия решений.

Использование АМО, их выбор определяются целями и содержанием обучения, индивидуальными особенностями обучаемых и рядом других условий.

Опыт преподавания свидетельствует о целесообразности сочетания различных методов и форм.

Наиболее результативным, как подтверждает практика, является сочетание трех основных компонентов:

1. Проблемность (выделение проблемы, ее постановка, поиск путей решения, решение через выявление и разрешение диалектических противоречий).
2. Избранный метод (методы) проведения занятий.
3. Соответствующая ему форма (формы).

Для использования АМО обязателен методический инструментарий: сценарий проведения учебных занятий (в особенности практических), а также планы их проведения и учебно-методические разработки для самостоятельной работы обучаемых.

Сценарий занятия – это комплексный методический документ (разработка) по проведению конкретного занятия по теме, создаваемый преподавателем. Он представляет собой схематическое описание содержания темы (ее основные проблемы и структуры) и процесса его развертывания в деятельности обучаемых с указанием времени, методологических способов и средств исполнения.

В дополнение к этому разрабатывается комплексное задание

по данной теме, которое включает:

– целевые установки обучаемым на самостоятельную работу;
– методические рекомендации;
– основную литературу, необходимую для подготовки;
– проблемные задачи и задания;
– вопросы для самоконтроля обучаемых.

Таким образом, единство и взаимосвязь активных методов позволяет осуществлять обучение как совместную творческую деятельность преподавателя и обучаемых, сотворчество и сотрудничество, значительно повысить эффективность и качество подготовки специалистов.

Проблемно-ситуационные методы обучения

Проблемное обучение, как показывает опыт, можно успешно применять на всех видах занятий при условии, что преподаватель, обучаемые и учебный материал подготовлены к занятию и у преподавателя выработан четкий план его проведения.

Творчески мыслить надо учить на всех занятиях, так как они требуют активности, волевых эмоциональных качеств, длительной подготовки и напряженного труда. Ведущее место в этом занимает проблемная лекция. В ходе ее чтения имеет место двухсторонняя мыслительная деятельность – преподавателя и обучаемых.

Искусство преподавателя, читающего проблемную лекцию, должно заключаться в управлении созданием, развитием и решением проблемных ситуаций.

Преподаватель должен выполнить правило: поставленная и принятая аудиторией учебная проблема должна быть решена до конца.

По опыту лучших методистов, структура главной части проблемной лекции может быть следующей:

– формирование проблемы;
– поиск ее решения;
– доказательство правильности решения;
– указание (перечень) проблем, которые должны быть решены на последующих занятиях.

В ходе лекции преподаватель, применяя различные приемы мотивации, создает нужные проблемные ситуации. В условиях психологического затруднения у обучаемых начинается процесс мышления. В сознании обучаемых возникает проблемная ситуация, побуждающая их к самостоятельной познавательной деятельности.

Таким образом, проблемная лекция в отличие от традиционной учит обучаемых думать. Приобщаясь к изучению учебных проблем, обучаемые учатся видеть проблему самостоятельно, находят способы ее решения.

Организация проблемного обучения на семинаре требует от преподавателя основательной теоретической и методической подготовки. Преподаватель, проводя семинар, должен стремиться к тому, чтобы превратить его в творческую дискуссию.

Правильный выбор формы проведения семинара способствует реализации этой цели.

Наиболее часто применяются следующие формы семинарских занятий:

– вопросно-ответный;

– развернутая беседа на основе имеющегося у обучаемых плана занятия;

– устные доклады с последующим обсуждением;

– обсуждение письменных рефератов, заранее подготовленных отдельными обучаемыми и до семинара прочитанных всей группой:

– семинар-диспут;

– комментированное чтение первоисточников;

– решение задач и упражнений на самостоятельность мышления;

– работа с обучающими и экзаменующими машинами и др.

Организация дискуссии является главным в содержании проблемного семинара.

Дискуссия – коллективное мышление. Одним из условий для дискуссии является хорошая подготовка к ней всех обучаемых. Им заранее необходимо указать проблемы и основные вопросы для обсуждения, поиска наиболее приемлемых решений.

Вопросы следует формулировать так, чтобы на них не было готового ответа. Они должны заинтересовать обучаемых своей научностью, конкретностью поставленных проблем, тесной связью с практикой.

Дискуссии, как правило, должна предшествовать интеллектуальная разминка.

Ее целевое назначение:

– приведение в состояние «боевой готовности» наличных знаний слушателей;

– интеллектуальный настрой на творческую мыслительную работу, динамичное и системное решение учебных задач;

– оперативный контроль уровня подготовленности слушателей к

данному занятию.

Основу интеллектуальной разминки составляют группы вопросов:

1. Вопросы по понятийному аппарату темы.
2. Вопросы по ориентировке рекомендованной к изучению литературе, документам.
3. Вопросы на знание проблем и противоречий изучаемой проблемы.
4. Вопросы на понимание существа данных проблем и противоречий.
5. Вопросы, раскрывающие отношение слушателей к этим проблемам и противоречиям.

Разминка проводится, как правило, в течение 10–15 минут путем постановки вопросов, требующих минимального времени для ответа на них. Вопросы адресуются каждому слушателю в индивидуальном порядке. В ходе разминки преподаватель может задать 10–15 вопросов.

Дискуссия обычно начинается с короткого вступления преподавателя или чтения подготовленного обучаемым реферата. Затем должны высказать свое мнение обучаемые. Преподаватель обязан внимательно следить и управлять ходом обсуждения вопроса. Во время дискуссии могут возникать вопросы, осуществляться совместный поиск ответа на них.

При проведении дискуссии преподавателю необходимо:

– направлять обучаемых на то, чтобы они научно раскрывали свои тезисы, логически и последовательно обосновывали свои доказательства;

– поощрять участников, активно и заинтересованно обсуждавших поставленные проблемы;

– следить, чтобы план семинара не был перегружен второстепенными вопросами.

При проведении занятия от преподавателя требуется соответствующая психолого-педагогическая и методическая подготовка, глубокие знания и понимание сущности проблемного обучения и методов решения проблемных ситуаций.

Одним из вариантов работы преподавателя может быть следующий:

1. Уточнение исходных данных, необходимых для разработки учебно-методических материалов к занятию.
2. Изучение теоретических положений и рекомендаций по применению приемов и методов проблемного обучения на занятии.

3. Выяснение готовности обучаемых к работе на данном занятии с элементами проблемности и их ориентирование о занятии.

4. Формирование учебной цели занятия.

5. Разработка вопросов для создания проблемных ситуаций на занятиях.

6. Формирование учебных проблем.

7. Определение организации процесса разрешения учебных проблем.

8. Оказание помощи обучаемым в разрешении проблем.

9. Разработка плана обсуждения разрешаемых проблем.

10. Подведение итогов работы обучаемых над разрешением учебных проблем и постановка задач для самостоятельной работы.

Таким образом, можно утверждать, что все проблемно-ситуационные методы как методы активного обучения сводятся в конечном итоге к способам (методам) решения (разрешения) проблемных ситуаций.

В настоящее время в практике обучения в учебных заведениях нашли применение следующие проблемно-ситуационные методы: активного диалога (дискуссии); модульный; анализа конкретных ситуаций; метод случаев; «мозговой атаки»; Пражский метод и др.

а) Метод активного диалога (дискуссии).

Диалог предполагает активный двухсторонний процесс познавательной деятельности обучающих и обучаемых и по своей сущности наиболее адекватно отражает динамику активного обучения.

В свою очередь, отдельные методы активного обучения имеют диалоговую форму, например индивидуальное собеседование и др. В их основе лежит диалог в многообразных его выражениях. Одно дело, диалог на уровне обсуждения обычных, повседневных явлений, другое – диалог на уровне научно-теоретического собеседования.

Однако во всех случаях диалог создает новую педагогическую сферу в системе обучения, которая не приемлет назидания, указания, господства и подчинения, административного произвола со стороны обучающих.

Наиболее целесообразна следующая методика проведения семинара этим методом.

1. Подготовительный этап.

В период подготовки (за 7–10 дней до семинара) во время самостоятельной работы определяются докладчик, содокладчик и

определяются руководители инициативных групп по каждому вопросу. Каждый руководитель заранее готовит выступление на 5–7 минут, раскрывающее актуальность и значение рассматриваемого вопроса, основные его проблемы. Определяется состав экспертной группы в составе двух человек для учета выступлений и выставления индивидуальных оценок. В этот период назначается также обучаемый, который будет вести семинар.

В его обязанности входит:

– соблюдение регламента времени, отводимого на каждый вопрос;

– руководство обсуждением вопроса (кому предоставить слово для отчета, обеспечение порядка и дисциплины при обсуждении вопроса);

– оказание помощи каждой группе, отвечающей на допросы, и др.

2. Основной этап.

Проведение семинара начинается вступительным словом преподавателя. После этого желательно заслушать и обсудить доклад, а также заслушать оппонента. Затем преподаватель определяет состав инициативной группы по первому вопросу. После определения состава группы он вместе с ведущим семинара занимает свое место за двумя столами лицом ко всей аудитории.

Ведущий предоставляет слово для 6–7-минутного выступления руководителю группы, а затем вопросы по сути первого вопроса семинара, а инициативная группа отвечает на них.

Эта часть семинара является наиболее важной. Каждый участник не только задает вопросы, но и выдвигает свои гипотезы, спорит, доказывает свою правоту, неоднократно обращается к записям лекций и учебных пособий для уточнения своих знаний и нахождения более убедительных и точных аргументов.

Таким образом, главным и основным требованием к организации работы на таком семинаре является следующее: обучаемые должны как можно чаще решать проблемы, поставленные ими самими.

Говоря о методике постановки вопросов и ответов на них, необходимо отметить, что задающий вопрос может обращаться не ко всем, а к конкретному человеку в инициативной группе. Если этого нет, то ведущий регулирует равномерное распределение вопросов между членами группы.

По истечении времени, отведенного на вопрос, ведущий предоставляет слово преподавателю, который делает заключение по вопросу (раскрывает, что составляет суть данного вопроса, указывает, на что обратить особое внимание, дает ответы на вопросы, не получившие должного освещения, и т. д.).

Затем таким же образом обсуждаются все последующие вопросы семинара.

3. Заключительный этап:

– подводятся итоги семинара;

– заслушивается выступление экспертной группы и руководителя семинара с оценкой работы каждого обучаемого; – проводится анкетирование обучаемых; – ставятся задачи на самостоятельную работу.

Необходимо отметить, что проведение семинара методом активного диалога требует определенной подготовительной работы и постоянного совершенствования методики. Проведение семинара данным методом позволяет достичь цель только при условии комплексного использования различных элементов методов активного обучения.

б) Модульный метод.

Смысл этого термина связан с понятием «модуль» – функциональный узел, законченный блок информации, пакет.

Модуль представляет собой определенный объем знаний учебного материала, а также перечень практических навыков, которые должен получить обучаемый для выполнения своих функциональных обязанностей.

Основным источником учебной информации в модульном методе обучения является учебный элемент, имеющий форму стандартизированного пакета с учебным материалом по какой-либо теме или с рекомендациями (правилами) по отработке определенных практических навыков.

Учебный элемент состоит из следующих компонентов:

– точно сформулированной учебной цели;

– списка необходимой литературы (учебно-методических материалов, оборудования, учебных средств);

– собственно учебного материала в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями;

– практического задания для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу;

– контрольной работы, соответствующей целям, поставленным в данном учебном элементе.

Путем набора соответствующих учебных элементов формируется учебный модуль на основании требований конкретной темы или выполняемой работы.

Цель разработки учебных модулей заключается в расчленении содержания каждой темы на составляющие элементы в соответствии с военно-профессиональными, педагогическими задачами, определяемыми для всех целесообразных видов занятий, согласовании их по времени и интеграции в едином комплексе.

Порядок проведения занятий модульным методом и его преимущество по сравнению с традиционным обучением рассмотрим на примере проведения занятий по тактическим дисциплинам.

Последовательность работы:

1. На первом занятии читается установочная лекция с включением проблемных вопросов. При этом излагаются не все требования руководящих документов, а лишь главные, ставятся задачи с точным указанием, что должны обучаемые знать и уметь в результате изучения данной темы. Каждый из них получает отпечатанный опорный конспект в виде блок-схемы содержания лекции. Это освобождает обучаемых от необходимости конспектировать все излагаемые в ней вопросы. Таким образом, время на изучение программного материала сокращается на 40%, и у преподавателя появляется возможность прямо на лекции обсуждать с обучаемыми проблемные вопросы, контролировать качество усвоения темы.

После лекции на самостоятельной подготовке обучаемые обычно за час успевают изучить указанные в задании источники, а также материал, специально разработанный преподавателем и изданный типографским способом.

2. Второе занятие организуется как самостоятельная работа под руководством преподавателя. В течение двух часов обучаемые изучают источники и материалы. Начинает руководитель со стандартизированного контроля занятий по вопросам, изученным в часы самоподготовки. Для этого на занятии в классе показывают слайдфильм: каждый кадр содержит вопрос и три – шесть различных ответов, из которых один правильный. Обучаемые на выданных им карточках проставляют номера правильных, по их мнению, ответов. На такую проверку знаний по 10 вопросам с раздачей и сбором карточек затрачивается около 5 минут.

Далее преподаватель в течение 2–3 минут, используя кадры

слайдфильма, ориентирует обучаемых на изучение очередного вопроса тем. При этом, как правило, дается схема, поясняющая его сущность и позволяющая слушателю самостоятельно усвоить материал.

Таким образом, на изучение двух-трех новых вопросов затрачивается 135 минут: 45 минут – во время самоподготовки 90 минут – на время планового занятия, которое проводится как самостоятельное занятие под руководством преподавателя. Примерно 10–15% времени выделяется на опрос обучаемых и решение проблемных задач, до 10% – на ориентирование обучаемых и их подготовку к изучению очередных вопросов, 75–80% – на самостоятельную работу.

При модульном обучении основное значение приобретает творческое начало. В целом время, когда обучаемый что-либо докладывает или отвечает на поставленные вопросы, несколько увеличивается. Опыт показывает существенные преимущества проведения занятий рассмотренным методом.

в) Метод анализа конкретных ситуаций.

Входит в систему АМО и является одним из наиболее доступных и сравнительно простых в организации учебного занятия.

Приобщение слушателей к анализу конкретных ситуаций должно осуществляться поэтапно, по нарастающей сложности от темы к теме.

Процедура проведения семинара с использованием метода анализа конкретных ситуаций включает следующие этапы:

I этап: введение в изучаемую проблему.

Введение должно ориентировать обучаемых на предмет предстоящего разговора, нацеливать их не на перечисление, а, напротив, на вдумчивый поиск, анализ и т. д.

II этап: определение условий проведения семинара и постановка вопросов.

Учебная группа делится на несколько подгрупп, работающих над ситуационными задачами, подученными от преподавателя на предыдущем занятии. Эти занятия могут быть разными (но в пределах одной и той же темы) или же одинаковыми для всех подгрупп. Возможно и первоначальное знакомство с ситуацией непосредственно в ходе семинарского занятия.

III этап: групповая работа над ситуацией.

Каждая подгруппа коллективно работает над поставленными задачами, в ходе обмена мнениями и полемики ищет оптимальные варианты ответов. Преподаватель наблюдает за работой подгрупп,

отвечает на возникшие вопросы, напоминает о необходимости уложиться в установленное время, подгруппы должны подготовить ответы по всем блокам вопросов задания.

IV этап: групповая дискуссия.

Представители подгрупп поочередно выступают с сообщениями о результатах коллективной работы над ситуацией, отвечают на поставленные вопросы, обосновывают предполагаемый вариант решения. По ходу выступлений представителей подгрупп осуществляется дискуссия; каждая последующая подгруппа должна иметь возможность обсудить точки зрения предыдущих подгрупп, сопоставить их со своими вариантами решения ситуации.

Как показывает опыт, целесообразно подводить итоги дискуссии и давать оценку результатов анализа после завершения обсуждения каждого блока вопросов. Преподаватель также после обсуждения каждого блока вопросов делает вывод по итогам дискуссий, выделяет лучшие ответы, оценивает работу подгрупп.

Проведение групповой дискуссии требует как от преподавателей, так и от обучаемых тщательной предварительной подготовки, которая занимает примерно в 2–3 раза больше времени, чем проведение самого занятия.

Но это наблюдается, как правило, при проведении первых занятий таким методом. В последующем обучаемые с большим вниманием и интересом относятся к подготовке и принимают непосредственное активное участие в проведении групповых занятий.

V этап: итоговая беседа.

Подводится итог коллективной работы над ситуацией. Выделяются наиболее оптимальные решении проблем, вытекающие из конкретной ситуации. Дается окончательная оценка работы всех групп.

г) Метод случаев.

Цель его – оформить умение применять на практике полученные обучаемыми ранее знания и закрепить основные понятия по предмету.

Занятие делится на 6 фаз, не считая вступительной части.

1-я фаза – передача и изучение обучаемыми информации, касающейся данного случая. Информация дается посредством печатного текста, который преподаватель раздает и, определив время для его изучения, следит за тем, чтобы обучаемые изучили его самостоятельно.

2-я фаза – имеет целью формирование у обучаемых умения

определять, какой информации недостает. Это определяется открытым обменом мнениями.

3-я фаза – нахождение главных и второстепенных проблем проводится методом свободной дискуссии. В результате дискуссии должно сложиться общее мнение о том, какая проблема является главной.

4-я фаза – выделение существенных обстоятельств, необходимых для решения главной проблемы. Результатом явится составленная модель задания.

5-я фаза – принятие общего критерия выбора решения и его оценки. Проводится методом свободной дискуссии.

6-я фаза – принятие решений по главным и второстепенным проблемам.

д) Метод «мозговой атаки».

Этот метод, называемый иногда мозговым штурмом, разработан а США в 1930-е годы, как метод коллективного генерирования новых идей первоначально в научных коллективах, а впоследствии при обучении в вузах.

Сущность метода заключается в коллективном поиске нетрадиционных путей решения возникшей проблемы в ограниченное время.

Целевое назначение:

– объединение творческих усилий группы в целях поиска выхода из сложной ситуации;

– коллективный поиск решения новой проблемы, нетрадиционных путей решения возникших задач;

– выяснение позиций и суждений членов группы по поводу сложившейся ситуации, обстановки и т. п.;

– генерирование идей в русле учебной, методической, научной проблемы.

В общем случае методика организации и проведения «мозговой атаки» может включать в себя следующие этапы:

1. Формирование (создание) проблемы, ее разъяснение и требования к ее решению.

2. Подготовка обучаемых. Уточняются порядок и правила проведения атаки. При необходимости создаются рабочие группы (по четыре–шесть человек) и назначаются их руководители.

3. Непосредственно «мозговая атака» (штурм). Она начинается выдвижением обучаемым предложений по решению проблемы, которые фиксируются преподавателем, например на классной доске. При этом не допускаются критические замечания по уже

выдвинутым решениям, повторы, попытки обосновать свои решения.

4. Контратака. Этот этап необходим при достаточно большом наборе решений (идей). Путем беглого просмотра можно определить методом сравнений и сопоставлений невозможность одних решений, наиболее уязвимые места других и исключить их из общего списка.

5. Обсуждение наилучших решений (идей) и определение наиболее правильного (наиболее оптимального) решения.

Этот метод в несколько упрощенном варианте можно применять при анализе того или того явления, результата, устройства, схемы и т. д. Суть заключается в такой формулировке вопросов, которая требует от обучаемых повышенной творческой активности. Чаще всего такие вопросы начинаются со слов «почему», «когда», «как», «где» и т. д. Например: «Как можно снизить (увеличить, расширить)...? „Что будет, если...?, «Где можно использовать...?, «Какое основное достоинство (недостаток)...?“ и т. д. При умелой, грамотной, нетривиальной постановке вопросов и ограничении времени на ответы такой метод достаточно эффективен.

При проведении занятия необходимо соблюдать некоторые условия и правила:

– нацеленность творческого поиска на один объект, недопустимость ухода в сторону от него, потери стержневого направления;

– краткость и ясность выражения мысли участниками «мозговой атаки»;

– недопустимость критических замечаний по поводу высказываемого;

– недопустимость повтора сказанного другими участниками;

– стимулирование любой самостоятельной мысли и суждения;

– краткость и ясность выражения мысли;

– тактичное и благожелательное ведение «мозговой атаки» со стороны ведущего;

– желательность назначения ведущим специалиста, хорошо разбирающегося в проблеме и пользующегося авторитетом у присутствующих и др.

Итогом «мозговой атаки» является обсуждение лучших идей, принятие коллективного решения и рекомендация лучших идей к использованию на практике.

д) Пражский метод.

В перечне активных методов обучения могут быть включены групповые методы обучения. Важным аспектом групповых методов является наличие элемента состязательности, повышающего интерес к

активности обучаемых. Именно благодаря этому групповой метод в качестве дополнительного приема часто используется в других методах: дискуссиях, «мозговой атаке», лабиринте действий и других. Групповой метод обучения является основой так называемого пражского метода, о котором пойдет речь ниже.

Последовательность работы может быть следующей:

– учебная группа (15–20 человек) разбивается на подгруппы по 5–6 обучаемых. Подгруппа из своего состава выбирает руководителя;

– преподавателем ставится задача или формулируется проблема, определяется срок ее решения;

– работа в подгруппах проводится самостоятельно под общим руководством руководителя;

– после выработки решения руководители сами или по их назначению представители подгрупп по очереди докладывают ход решения задачи (проблемы) и полученные результаты;

– после доклада всех подгрупп проводится обсуждение групповых решений, в котором принимают участие все обучаемые: высказываются аргументы в защиту своих решений, критические, как отрицательные, так и положительные, замечания по чужим решениям, вводятся коррективы в свои решения;

– окончательный итог подводится преподавателем. При оценке работы подгрупп учитывается не только правильность (степень правильности) групповых решений, но и затраченное время, объем информационных запросов. Оценку обучаемым дают руководители подгрупп, а последних – преподаватель.

Достоинства этого метода обучения очевидны. У обучаемых формируются навыки индивидуальной и групповой самостоятельной работы, выработки коллективного решения, творческого и критического мышления, ведения полемики.

Игровые методы обучения

Активные методы обучения делятся на две группы: имитационные и неимитационные, а первые, а свою очередь, – на игровые и неигровые. В группу имитационных игровых методов входят: деловые игры; ролевой тренинг или разыгрывание ролей; стажировка в определенной должности; управленческие игры и разновидности других игр.

Для всех перечисленных методов активного обучения рассмотрим игровые методы.

Деловая игра – это в определенном смысле репетиция будущей

профессиональной деятельности. Она дает возможность проиграть практически любую конкретную ситуацию в лицах, что позволяет лучше понять психологию людей, встать на их место, понять, что ими движет в тот или другой момент реального события.

В системе активного обучения обычно используются пять модификаций деловой игры:

– имитационные;

– операционные;

– исполнение ролей;

– метод инсценировки;

– психодрама и социодрама.

Подготовка деловой игры начинается с разработки сценария.

В его содержание входят:

– учебная цель занятия;

– описание изучаемой проблемы;

– обоснование поставленной задачи;

– план деловой игры;

– общее описание процедуры игры;

– содержание ситуации и характеристик действующих лиц. Как правило, каждая игра включает несколько этапов: подготовительный, вводную часть, собственно деловую игру, анализ результатов, подведение итогов, в комплексных деловых играх характерны три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Целью подготовительного этапа является подготовка обучаемых к участию в игре. Для этого накануне выдается разработанный учебный материал как общего характера, так и по прямому должностному предназначению в условиях игры. На данном этапе формируются игровые группы, как правило, по четыре–шесть человек каждая (количество игровых групп не должно превышать четырех, и распределяются роли предстоящей игры с назначением руководителей игровых групп).

На основном этапе осуществляется коллективная выработка управленческих решений в определенной последовательности:

– анализ объекта игрового моделирования (исходные данные и дополнительная информация);

– выработка частных (промежуточных) управленческих решений;

– анализ (обсуждение) выработанных решений;

– выработка согласованного решения;

– анализ (обсуждение) согласованного решения;

– анализ (обсуждение) достижения поставленных целей;

– оценка работы участников игры в данной последовательной работе.

Заключительный этап проводится после окончания последней вводной и состоит в анализе деятельности участников, выведении суммарных поощрительных и штрафных баллов, а также в объявлении лучших игровых групп по оценке всех участников игры и особому мнению группы обеспечения.

Таким образом, игровые методы – эффективные методы обучения уже потому, что процесс восприятия теоретической информации осуществляется не только посредством слова, но и через организацию деятельности слушателей.

На учебных занятиях все чаще применяются не только деловые игры в полном смысле этого слова, но и всякого рода игровые методы: бригадно-ролевой; индивидуально-коллективный; организационно-деятельностный; тренинг; малых групп; пресс-конференция; «круглый стол» и др.

а) Бригадно-ролевой метод

Суть его состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность обучаемых, передав им часть обязанностей преподавателя.

Можно также предложить следующую методику проведения занятий с использованием этого метода: при подготовке к семинарскому, практическому или классно-групповому занятию обучаемые разбиваются на пятерки, члены которых исполняют несколько ролей – рецензента, докладчика, задающего вопросы и отвечающего на них, и секретаря семинара.

Готовятся пятерки по всем вопросам, выносимым на занятия, но основное внимание они концентрируют на том вопросе, который пошел по распределению между пятерками.

Роли сменяются после каждого занятия. Этот метод целесообразно использовать только для овладения понятиями, но не для выработки практических навыков. Поэтому может так случиться, что не все вопросы, выносимые на занятия, могут быть рассмотрены этим методом. В таком случае для рассмотрения других вопросов преподаватель использует другие формы и методы проведения занятия.

При использовании данного метода могут быть следующие варианты его осуществления:

1-й вариант – вся группа разбивается на пятерки.

2-й вариант – определяется только одна пятерка для подготовки по теоретическому вопросу, заслуживающему особого внимания.

Остальные вопросы занятия рассматриваются другими методами.

3-й вариант – каждая пятерка получает фиксированное задание из плана занятия.

4-й вариант – все пятерки готовятся по всем вопросам без распределения между ними. Преподаватель на занятии решает, кто из них будет отвечать и по какому вопросу.

б) Индивидуально-коллективный метод Сущность метода состоит в следующем. В начале занятия или накануне его учебная группа разбивается на три равные по количеству человек подгруппы: А, Б и В. Порядок разбивки может быть: по списку; по столам; произвольный.

В каждой подгруппе выбирается лидер (капитан), и подгруппы рассредоточиваются в аудитории (учебном классе).

Преподаватель объявляет тему, учебные цели и порядок проведения занятия. Иногда тема может быть объявлена заранее. Обучаемые, используя подготовленные учебные материалы (литературу, ТСО, наглядные учебные материалы и т. д.), в течение отведенного времени (примерно двухчасового времени и до 70–75% четырехчасового занятия) изучают материалы по заданной теме.

По истечении времени каждая подгруппа формирует вопросы по существу изложенного материала в письменном виде. Количество вопросов оговаривается заранее (как правило, три–шесть). По готовности вопросов или по истечении времени подгруппы по часовой стрелке передают их друг другу по схеме: А–Б–В–А.

Подгруппы, получившие вопросы, готовят на них ответы также в письменной форме и по их готовности снова по часовой стрелке передают следующим подгруппам на рецензию.

Например, подгруппа А свои вопросы передает подгруппе Б, подгруппа Б полученные и подготовленные на них ответы передает на рецензию подгруппе В. Подгруппа В их рецензирует, т. е. оценивает, с одной стороны, корректность и конструктивность заданных подгруппой А вопросов, а с другой – качество ответов подгруппы Б на эти вопросы, и выставляет оценки в таблицу, форма которой вычерчивается на доске накануне занятия.

Аналогично подгруппа А рецензирует работу подгрупп Б и В, а подгруппа Б–В и А. Все рецензии выполняются письменно.

На заключительном этапе занятия все рецензенты (например, подгруппа В) производят защиту своих рецензий, а так как зачастую не все оппоненты (подгруппы А и Б) согласны с ними, возникает дискуссия, в ходе которой выясняется существо рассматриваемых вопросов, вырабатываются умения мыслить научно, отвлекаться от

стереотипных суждений, использовать в ходе поиска правильные и ошибочные мнения других. Руководит дискуссией и направляет ее ход преподаватель, но активность ее ведения принадлежит непременно обучаемым.

В ходе дискуссии преподаватель определяет итоговое количество баллов всем подгруппам. Он может в ходе как всего занятия, так и дискуссии применять поощрительные (+) или штрафные (–) баллы за поведение на занятии (активность или пассивность), аккуратность, наглядность и полноту оформления допросов, ответов и рецензий, наличие элементов новизны и оригинальности, обоснованности в вопросах и ответах и т. д.

Индивидуальные оценки, если необходимо, каждому обучаемому выставляют капитаны подгрупп. При подведении итогов занятия преподаватель делает краткий разбор действий и решений, принятых обучаемыми, обращая внимание прежде всего на альтернативность и даже многовариантность решений по одному вопросу.

Кроме того, следует отметить активность отдельных обучаемых или подгрупп, вскрыть ошибки и недостатки самостоятельной работы и коллективного разбора, расставить приоритеты, внести коррективы в индивидуальный стиль делового общения, оценить умение говорить, слушать, защищать свои решения и т. п.

Таким образом, обучаемые в ходе занятия, проводимого данным методом, изучают материалы, готовят по нему вопросы, отвечают на них, рецензируют и защищают рецензии – все это обеспечивает многократные индивидуальные и коллективные действия их в процессе усвоения материала, что позволяет достичь глубоких и прочных знаний.

в) Организационно-деятельностная игра

В отличие от деловых игр, основная задача которых сводится к овладению заданными функциями ролевого поведения, цель организационно-деятельностной игры – решение проблемной задачи теоретического уровня. Вторая цель – развитие рефлексивного компонента творческого мышления.

Данный метод предполагает следующую методику проведения занятия. При этом может быть использовано несколько вариантов в его осуществлении:

I вариант. На занятии преподаватель разбивает группу на подгруппы. Ставит каждой из них определенную проблему, выносимую на семинарское занятие. После чего дает 15–20 минут для выработки ответа на поставленную проблему. Во время разрешения данного вопроса обучаемым не запрещается переговариваться в

целях общего поиска ответа на поставленный вопрос.

После истечения установленного времени преподаватель организует обсуждение поставленных проблем. Поочередно выступают представители от каждой подгруппы.

Причем вначале обсуждается вопрос, который готовила первая подгруппа. После выступления основного докладчика выступают и представители этой и других подгрупп с уточнениями и дополняющими ответами. В конце обсуждения дает разъяснения преподаватель, отмечая полноту ответа, его правильность, на какие моменты следует обратить внимание. Только после того, когда решены все задачи, следует перейти к обсуждению второй проблемы и т. д.

II вариант. Не привязываясь к разработанному плану проведения семинарского занятия, преподаватель на самостоятельной подготовке предлагает каждому обучаемому выбрать проблему, которую он бы хотел рассмотреть. На обдумывание проблемы предоставляется 15–20 минут, она излагается письменно и передается преподавателю.

Собрав информацию, преподаватель отбирает из нее наиболее содержательные и емкие проблемы по данной теме и отдает по 2–3 проблемы каждой подгруппе для подготовки ответа.

На семинарском занятии он организует обсуждение данных по проблеме по уже изложенной выше методике.

г) Ролевой тренинг

Является одним из наиболее эффективных методов активного обучения. Более простой, чем другие игровые методы, он требует значительно меньших затрат времени и сил на разработку и проведение занятий.

Тренинг в обучении – это многократные тренировки обучаемых с целью отработки у них необходимых навыков и умений, а также важнейших профессиональных качеств.

Назначение тренингов:

– отработка практических навыков и умений слушателей;

– выработка у них эмоционально-волевой устойчивости, внутренней готовности и способности преодолевать трудности в решении коммуникативных, психолого-педагогических, познавательных проблем;

– поддержание в рабочем состоянии профессиональных навыков и умений.

Основные условия успешности проведения тренингов:

а) четкое и ясное знание преподавателем индивидуальных особенностей обучаемых;

б) глубокое понимание задачи и возможностей тренингов, приемов и способов их организации;

в) умение правильно организовать тренировочную деятельность и регулярно ее осуществлять;

г) соблюдение ряда обязательных условий: сначала отрабатывать точность, а затем – скорость; постоянство тренировок; увеличение нагрузок и вариантность упражнений; ясное понимание обучаемыми смысла тренировок и задач, которые необходимо решить на каждом этапе, и др.

Рассматриваемый метод дает хорошие результаты при анализе отдельных многоцелевых управленческих задач, которые решаются путем компромисса между участниками, имеющими различные ролевые цели.

С помощью этого метода можно имитировать, например, служебное совещание, причем обучаемые назначаются на роли различных участников совещания.

д) Метод «круглого стола»

Прежде всего «круглый стол» следует понимать как активную форму занятий, направленную на совершенствование общения между участниками семинара.

Целевое назначение метода состоит в:

– обеспечении свободного, нерегламентированного обсуждения поставленных вопросов (тем) на основе постановки всех участников в равное положение по отношению друг к другу;

– системном, проблемном, междисциплинарном обсуждении вопросов с целью видения разных аспектов проблемы.

Необходимыми атрибутами «круглого стола» являются:

– соответствующая подготовка помещения для его проведения: симметричное расположение рабочих мест для того, чтобы участники встречи могли видеть друг друга;

– введение в практику принципа «свободного микрофона»;

– создание и пополнение фонда вопросов, на которые должны ответить участники «круглого стола»;

– наличие технических средств получения и обработки поступающей информации (при необходимости).

Вариантами проведения «круглого стола» могут быть следующие:

1. Вариант «А»:

– краткое вводное слово ведущего;

– заслушивание кратких вводных сообщений участников «КС»;

– постановка перед участниками «КС» вопросов, поступивших из аудитории;

– развертывание дискуссии;
– выработка согласованных позиций по предмету обсуждения.
2. Вариант «Б»:
– блицопрос присутствующих в аудитории с целью согласования тематики и порядка работы;
– уточнение порядка и характера работы;
– ответы по существу поставленных вопросов;
– заслушивание мнения выступающих из аудитории;
– нахождение истины в ходе дискуссионного обсуждения.
3. Вариант «В»:
– показ-предъявление проблемы (кино, фото и т. п.);
– представление участников «КС», заслушивание их суждений по поводу предъявленной ситуации;
– подключение «свободного микрофона» с целью выяснения мнения аудитории;
– дискуссирование;
– нахождение «точек соприкосновения» и выработка согласованной позиции.

В ходе проведения занятия данным методом необходимо разъяснять участникам «КС» порядок решения проблемных вопросов, поступивших в ходе занятия, сроков ответа на них.

В заключение подводится итог работы «КС», высказываются пожелания его участникам и присутствующим.

Как видно, эффективность «круглого стола» по сравнению с традиционными формами семинарских занятий значительно выше. В первую очередь достигается хорошая обозримость учебной группы, у преподавателя появляется возможность осуществления индивидуального подхода к обучаемым, в результате возрастают интенсивность занятия, активность обучаемых.

ж) Пресс-конференция

Она может быть использована как для проведения занятия по всей теме, так и по отдельным ее вопросам.

Методика проведения таких занятий заключается в следующем: определяется пресс-центр в количестве 3–5 человек, 2 эксперта, назначается ведущий.

После вступительного слова преподавателя, заслушивания и суждения доклада обучаемые, назначенные для ответов на вопросы, занимают места за отдельно стоящими столами лицом к группе.

Вся работа пресс-центра организуется его руководителем, назначаемым из числа обучаемых.

Если вопросы поступают не к конкретному члену пресс-центра,

то после некоторого обмена мнениями между его членами руководитель объявляет, кто будет отвечать на поставленный вопрос.

В течение 25–30 минут обучаемые ставят вопросы и получают на них ответы.

После этого эксперты в течение 10 минут подводят итоги пресс-конференции. Окончательный итог проведенной пресс-конференции подводит преподаватель. В такой же последовательности проходит пресс-конференция и по второму вопросу.

Каковы основные выводы проведения семинара методом пресс-конференции?

1. О месте и роли преподавателя. Он: – планирует ее проведение;

– формирует тему и определяет основные проблемы пресс-конференции;

– проводит индивидуальную работу с инициативной группой по ее подготовке;

– рекомендует опорную или справочную литературу;

– подводит итог и оценивает результаты проведения пресс-конференции.

2. Характерные недостатки:

– стремление некоторых обучаемых повернуть пресс-конференцию к общему разговору;

– произвольность, надуманность вопросов;

– неконкретность, обтекаемость вопросов.

Для их устранения рекомендуется:

– максимально конкретизировать тему пресс-конференции;

– требовать от инициаторов вопросов глубокого знания ситуации по обсуждаемой проблеме;

– рекомендовать обучаемым, назначенным для ответов на вопросы, прогнозировать возможные ответы и готовить краткие, но содержательные ответы на них, подбирать необходимые аргументы, факты, цифры, примеры.

3. Усилить обратную связь слушателей с преподавателем прежде всего за счет осуществления максимальной индивидуализации обучения.

Таким образом, умелое применение активных методов и форм обучения в учебном процессе выводит на новый качественный уровень методическую систему профессиональной подготовки специалистов.

2.3. Методы и приемы активизации обучаемых и их краткая характеристика

Преподавателям, особенно начинающим свою педагогическую деятельность, решившим широко применять разнообразные методы и приемы активизации познавательной деятельности обучаемых, необходимо учитывать ряд особенностей:

а) обязательным условием успешной деятельности является учет индивидуальных особенностей педагога, т.к. может оказаться, что те или иные методы и приемы, используемые с успехом одними педагогами, не приведут к желаемым и ожидаемым результатам у других;

б) рассматриваемые ниже методы и приемы активизации обучаемых отличаются от истодов активного обучения тем, что могут применяться на любых видах занятий, проводимых традиционными методами, т.к. при активных методах они выступают как отдельные приемы;

в) разнообразные методы и приемы активизации не равноценны по их значимости и эффективности воздействия на обучаемых, сам преподаватель может решать, какие из методов и приемов он включит в свой арсенал.

Для успешного использования активных методов обучения необходимо соблюдать следующие педагогические условия активизации учебной деятельности обучаемых:

– знание сущности психических явлений, подлежащих активизации;

– знание приемов и способов управления этими психическими явлениями, средств педагогического воздействия;

– овладение методикой активизации учебной деятельности, приобретение опыта работы в этой области;

– волевая готовность к преодолению трудностей и срывов, которые могут возникнуть в процессе внедрения в практику активных методов обучения;

– учет мнения, запросов обучаемых, их отношение к методике активного обучения;

– избегать постоянного использования одних и тех же методов и приемов.

Изложение учебного материала

1. Простота и доступность речи

Витиеватая, «красивая» речь часто вызывает раздражение, не всегда позволяет уловить смысл сказанного. Нельзя также

злоупотреблять профессиональным жаргоном: он может быть не всем понятен, а иногда просто вульгарен. Простота и доступность может быть обеспечена: умением уверенно владеть материалом без подробного текста; развитием своего голоса, чтобы он звучал убедительно, внятно и выразительно; усилением своей речи движениями, жестами и выражениями; умением соизмерять степень трудности вашей информации с обстановкой.

2. Риторическая обработка учебного материала

Ничто так не навевает скуку, как монотонная речь. Даже с физиологической точки зрения такая речь должна вызвать утомление, сонливость. Известно, что один и тот же учебный материал, излагаемый разными преподавателями почти дословно, оказывает различное воздействие на обучаемых. И многое определяется умелой риторической обработкой: интонацией, сменой темпа изложения, паузами, модуляцией, громкостью. Между прочим, все выступления ведущих дикторов радио и телевидения подвергаются риторической обработке группой специалистов.

А.С. Макаренко вспоминал, что он стал настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «Иди сюда» с 10–15 оттенками, и тогда не боялся, что к нему кто-то не подойдет.

3. Неоднократные повторения

Этот прием широко использует известный педагог В.Ф. Шаталов. Суть неоднократного повторения в том, что наиболее важные места в ходе изложения учебного материала (определения, выводы, важные формулировки и т. д.) повторяются несколько раз, причем при разном темпе и громкости. Это улучшает запоминание, подчеркивает важность материала, привлекает особое внимание.

4. Не говорить «с листа»

Мы настолько привыкли к выступления «с листа», что отсутствие шпаргалки воспринимается как исключение из общего правила, как признак высокого мастерства. Особенно это имеет значение в педагогической деятельности. Кроме отрицательного эмоционального и психологического воздействия на обучаемых чрезмерное пользование записями приводит к ряду отрицательных моментов.

Во-первых, язык письма и язык речи воспринимаются по-разному. Несомненно, что разговорная речь оказывает более сильное воздействие: она более доходчива и понятна, располагает к взаимному общению аудитории с педагогом. Во-вторых, это может вызвать у обучаемых чувство того, что тот недостаточно знает материал. Наконец, неправомерно в этих случаях требовать от обучаемых знаний учебного материала, в том числе на зачетах и

экзаменах на память.

5. Не пренебрегать языком жестов

Язык жестов относится к так называемой неречевой коммуникабельной деятельности человека и возник намного раньше, чем речь. В педагогической деятельности он выступает как вспомогательный элемент общения с аудиторией.

Один английский психолог прошлого века Майкл Арчил установил, что на каждый один жест жителя Финляндии используют жестикуляцию: итальянец – 80 раз, француз – 110, мексиканец – 180. Наши психологи считают, что мы отличаемся значительной сдержанностью в проявления своих чувств с помощью жестов и мимики: нам далеко до финнов, но и далеко до итальянцев. У нас чрезмерная жестикуляция (например, с помощью рук) воспринимается как признак невоспитанности. Тем не менее жесты, мимика могут значительно повысить эффективность восприятия речи. Но необходимо знать, что жесты индивидуальны, их нельзя перенимать у других.

6. Умелое пользование цифрами

Необходимо избегать множества цифр. Если это невозможно, то целесообразно представлять их в виде раздаточного материала и выделять те, которые имеют наиболее важное значение и должны быть запомнены обучаемыми. В необходимых случаях целесообразно указывать источники, в которых эти цифры приведены.

7. Смена рода деятельности обучаемых

Эффективность усвоения учебного материала значительно увеличивается, если использовать различные каналы воздействия на обучаемых. В частности, прочность знаний повышается при использовании различных видов памяти: образно-зрительной, слуховой, двигательной, эмоциональной, словесно-логической, – находящихся во взаимной зависимости. Поэтому в ходе изложения учебного материала следует периодически менять род деятельности обучаемых (запись, выслушивание, наблюдение, самостоятельное мышление). Помимо всего указанного, это нарушает монотонность изложения, снижает усталость обучаемых, повышает их интерес, что не может не отразиться на качестве усвоения материала.

8. Речевое управление вниманием

Многие преподаватели в ходе занятия используют речевые, так называемые сигнальные, фразы, с помощью которых повышается внимание аудитории. Например, преподаватель говорит: «Интересно, понятно ли вам будет то, что я сейчас изложу?» Можно и не говорить этой фразы, а просто излагать дальнейший материал, но фраза

сказана, сигнал сработал, вызвав повышенное внимание. У опытных педагогов имеется большой набор таких сигнальных фраз, которые, кстати, они используют часто бессознательно.

9. Вопрос самому себе

Это прием из арсенала известного педагога-новатора Е.И. Ильина. Такие вопросы не требуют ответов обучаемых, но в отличие от предыдущего приема, который лишь повышает внимание, эти вопросы заставляют обучаемых задуматься и стать как бы соучастниками дальнейших рассуждений. Ильин приводит такой пример. Екатерина из «Грозы» А.Н. Островского оправдывает измену мужу еще и тем, что у нее нет детей. Ученикам задается вопрос: «А если бы дети были, вышла бы она за калитку к Борису?» И хотя на этот вопрос отвечает сам преподаватель, у обучаемых уже выработалась мысль.

К этому же типу можно отнести такие вопросы: «Давайте подумаем, какие из этого можно сделать выводы?», «А что будет, если в полученном выражении?» и т. д.

10. Эффект Зейгарник

Этот эффект сформулирован в 1930-х годах профессором Зейгарник и поэтому вошел в педагогическую литературу под этим названием.

Суть эффекта заключается в следующем: если изложение материала таково, что все абсолютно ясно, не вызывает сомнений и вопросов, усвоение оказывается хуже, чем при таком способе изложения, когда что-то сознательно не вполне завершено, оставлено для дополнительного додумывания, повышая тем самым интерес обучаемых и стимулируя их активность. Очевидно, что в дальнейшем, если обучаемые самостоятельно не усвоят возникшую ситуацию, преподаватель должен прийти к ним на помощь.

11. Побуждение к рационализаторской и изобретательской деятельности

Обычно привлечение обучаемых к творческой деятельности осуществляется во внеучебное время и вне связи с материалом учебной дисциплины. Большой эффект в этой работе достигается тогда, когда эти проблемы возникают в ходе самих занятий. В процессе обучения могут возникать идеи по улучшению и совершенствованию работы того или иного устройства, методики исследования отдельных процессов и т. д.

Первоначально предложения будут, видимо, исходить от самого преподавателя. В дальнейшем обучаемые могут «войти во вкус» и уже сами станут авторами творческих идей. Вся эта работа, умело

направляемая преподавателем, должна тесно увязываться с овладением знаниями по учебной дисциплине, что приведет к повышению интереса и активности обучаемых.

12. Актуализация доз учебного материала

Из психологии умственного труда известно, что постоянного напряженного внимания обучаемых в течение всего занятия (1,6–2 часа) добиться трудно. В то же время и учебный материал занятия различается по его значимости и сложности. Рассматриваемый прием позволяет совместить повышенное внимание со сложностью материала.

Для этого целесообразно, чтобы в основных учебных вопросах занятия (оптимальное 2–4) выделить по несколько подвопросов. С началом занятия преподаватель объявляет, выписывая на классной доске, материал каких вопросов и подвопросов наиболее важен для дальнейшего изучения данной дисциплины, смежных дисциплин, для будущей профессиональной деятельности, и дальнейший ход занятия ничем не отличается от обычного. Специально проведенный эксперимент, в частности по результатам экзаменов, подтвердил эффективность данного приема.

13. Подготовка обучаемых по материалу предстоящего занятия

В ряде случаев преподаватель может дать задание обучаемым на предстоящее занятие: основные вопросы этого занятия, перечень литературы, с которой они должны ознакомиться, продумать ход решения той или иной проблемы и т. д. Благодаря этому обучаемые оказываются готовыми в определенной степени к восприятию нового учебного материала, быстро включаются в активную работу, получают определенные навыки самостоятельной работы над незнакомым материалом. Прием приносит пользу, если задание будет посильным и интересным.

14. Использование кратких диалогов («микродиалогов»)

При проведении занятия традиционными методами (монолог, рассказ, демонстрация и др.) целесообразно планировать и включать в ход занятия короткие диалоги с обучаемыми. Это нарушит монотонность занятия, повысит внимание и активность аудитории.

15. Предварительная ориентация в новом материале

Сущность приема заключается в следующем. После объявления темы и цели предстоящего занятия обучаемым сообщаются дополнительные сведения: необходимость изучения материала и его значимость, порядок изложения материала и основные проблемы, конечная цель. Это позволяет обучаемым более четко и наглядно

охватить все занятие и особенно конечную цель, проследить логику рассуждений преподавателя. Все это положительно сказывается на качестве усвоения учебного материала.

16. Начало занятия – с формулирования проблемы

Этот прием является разновидностью предыдущего. Его особенность в том, что с началом изложения нового материала преподавателем формулируется проблема, которая должна быть решена к концу занятия. (Конечно, не каждое занятие для этого подходит.) Далее занятие продолжается обычными методами. В ходе занятия обучаемые оценивают излагаемый материал, часто даже непроизвольно, с точки зрения приближения к решению проблемы и становятся как бы соучастниками этого процесса. Они могут даже привлекаться и делать попытки к решению заданной проблемы. Прием при квалифицированном использовании достаточно эффективен.

17. Выводы делают обучаемые

Обычно в конце изложения отдельных вопросов и материала всего занятия преподавателем делаются соответствующие выводы. А можно поручить это самим обучаемым. Прием этот эффективен лишь в том случае, если об этом предупредить обучаемых с началом занятия. Это вызовет у них повышенное внимание и дополнительный интерес. Начинать пользоваться этим приемом следует по более простым вопросам и переходить к более сложным. В любом случае окончательные выводы делаются преподавателем.

18. Быть готовым к экспромтам

Довольно часто в ходе занятия возникает такая ситуация, когда необходимо отступить от заранее намеченного содержания. Чаще всего это происходит при потере внимания обучаемых, нежелательной реакции аудитории, необходимости ответить на неожиданный вопрос, нарушении порядка в аудитории и т. д. На это преподавателю необходимо как-то среагировать. Часто это делается экспромтом. Говорят, что лучший экспромт тот, который заранее готовится. У опытного педагога всегда имеется в арсенале большой набор таких экспромтов почти на все случаи жизни, и он всегда успешно выходит из создавшейся критической ситуации. К начинающему преподавателю это умение приходит в ходе накопления педагогического опыта, однако обучающий должен всегда помнить об этом и постараться не дать застать себя врасплох.

19. Всегда иметь резерв времени

Опытные педагоги при подготовке к занятиям обычно предусматривают резерв времени, который в зависимости от

сложности и насыщенности излагаемого материала может составлять до 10 минут (на двухчасовое занятие).

Во-первых, этот резерв будет гарантировать выполнение плана, особенно для тех преподавателей, которым присуща постоянная нехватка времени.

Во-вторых, резерв скомпенсирует непредвиденные расходы времени на дополнительное разъяснение слабо усвоенного материала, на внезапно возникшие диалоги, «микродискуссии» и т. д.

В-третьих, и это, пожалуй, самое главное, это время, используемое в конце занятия, когда, как известно, в результате утомления резко снижается внимание, позволяет продлить активный период занятия. В данном случае могут проводиться: письменные летучки или беглый опрос по материалу данного занятия; ответы на вопросы обучаемых, в том числе и не связанные непосредственно с изученным материалом; сообщения дополнительных интересных сведений и фактов; ориентация обучаемых по материалу последующего занятия и т. п.

Для успешного использования резерва времени на заключительном этапе преподаватель должен заранее наметить возможные варианты.

20. Самостоятельное конспектирование доз учебного материала

Прием заключается в следующем. В ходе занятия преподаватель предупреждает обучаемых, что последующий учебный вопрос (подвопрос, доза учебного материала) должен восприниматься аудиторией без параллельного ведения записей (этому будут способствовать темп и методика изложения). Далее говорится, что будет представлено необходимое время для фиксации в конспектах изложенного материала. Помимо получения навыков выражать свои мысли и переносить их на бумагу, это позволяет лучше усвоить материал, так как внимание не распределяется между выслушиванием и ведением записей. При регулярном использовании этого приема целесообразно постепенно усложнять материал, подлежащий самостоятельному конспектированию.

21. С пользой проводить перерывы

Если изложение материала во времени вести так, чтобы самые интересные места совпадали с перерывом между учебными часами, то активная часть всего занятия может захватить и перерыв. (Примером может служить многосерийный фильм, когда зритель ждет с нетерпением продолжения, продумывая различные варианты дальнейшего содержания.)

Вопросы и ответы

1. Поощрять вопросы

На занятиях у обучаемых возникает множество вопросов. Эти вопросы и ответы на них играют немаловажную роль в искании и установлении истины. Как сказал один из педагогов прошлого Томас Фуллер, «кто ни о чем не спрашивает, тот ничему не научится».

Все преподаватели по реакции на вопросы обучаемых делятся на две категории: меньшая часть отводит на вопросы и ответы специальное время и не поощряет вопросы в ходе занятия, большинство же разрешает их, и некоторые даже поощряют вопросы.

В самом деле, при ответах на вопросы в конце занятия они, во-первых, теряют свою остроту и актуальность; во-вторых, это может привести к слабому усвоению последующего материала; в-третьих, можно отбить охоту у обучаемых задавать вопросы; и, наконец, вопросы могут служить дополнительным средством активизации обучаемых (привлечение к ответам самих обучаемых, проведение микродискуссий и т. д.).

Более того, некоторые преподаватели учитывают вопросную и ответную активность обучаемых при итоговой оценке их знаний. Остроумно высказался по этому поводу другой педагог прошлого Левис: «...об уме человека легче судить по его вопросам, чем по ответам на них». В самом деле, ответ на вопрос можно вызубрить, угадать, наконец, а вот «хороший» вопрос не всякий может задать.

2. Правильно отвечать на вопросы

От преподавателя требуется большое умение правильно отвечать на вопросы обучаемых. Это не только важно само по себе, но и с точки зрения обучения этому учащихся, которым в своей учебной и будущей профессиональной деятельности придется отвечать на множество вопросов. Ниже приводятся некоторые рекомендации.

Отвечайте кратко и однозначно. При ответе сразу переходите к существу вопроса. Часто на заданный вопрос достаточно «да» или «нет».

Не отвечайте на вопрос, который не поняли. Потребуйте от спрашивающего доходчиво объяснить, что он имеет в виду, и только тогда приступайте к ответу. Старайтесь быть точным: вместо слова «много» лучше назвать хотя бы примерное количество, вместо «большой» – конкретные размеры и т. д.

Если сразу не можете ответить на вопрос, не пытайтесь вводить собеседника в заблуждение, не старайтесь «выкручиваться». Скажите

прямо, что для полного и точного ответа вы должны навести дополнительные справки или проконсультироваться. Не забудьте при этом указать, когда сможете ответить на вопрос.

Когда необходимо дать конкретный и точный ответ на конкретный вопрос, старайтесь избегать слов «может быть», «иногда» и т. д.

Высказывайте свое мнение точно: не заставляйте собеседника самому догадываться об окончательном вашем мнении на основе анализа ряда «за» и «против», «с одной стороны» и «с другой стороны».

3. Отсрочка ответа на вопрос

В некоторых случаях ответ на задаваемый вопрос содержится в последующем материале этого занятия. Преподавателю целесообразно указать об этом задавшему вопрос. (Неплохо, если при этом зафиксировать вопрос на классной доске). Если из последующих рассуждений вопрос не проясняется, преподаватель отвечает на него. Часто же необходимость в ответе отпадает.

4. Умело задавать вопросы

В ходе учебных занятий, при текущем и итоговом контроле знаний преподавателю приходится задавать обучаемым всевозможные вопросы. Практика показала, что от того, как задается вопрос, зависит не только содержание ответа, но и активность аудитории. При этом могут быть полезны следующие рекомендации.

Не задавайте вопросов, требующих простых и односложных ответов типа «да» или «нет», «уменьшится» или «увеличится» и т. д.

Формулировать вопросы надо стараться не так, как они поставлены при изложении учебного материала в конспекте лекций, учебнике, другом пособии, так как это приведет к стандартному, часто заученному ответу, не требующему дополнительной мыслительной деятельности.

Вопросы должны быть такими, на которые нет прямого ответа в конспекте, учебнике, другом пособии, но которые требуют знания изученного материала.

Практиковать вопросы, требующие известных знаний материала смежных учебных дисциплин.

Эффективны вопросы, для ответа на которые требуются логические рассуждения, смекалка, интуиция.

5. «Хитрые» вопросы

Особую активность у обучаемых вызывают не совсем обычные вопросы. Е.И. Ильин назвал их вопросами-чудинками, чаще же их называют хитрыми. Е.И. Ильин приводит такой пример. На слова героини одного из рассказа: «А меня хоть золотом осыпь, так я не

поеду» (на паровозе), – педагог ставит обучаемым вопрос: «А если все же осыпать эту купчиху золотом, она поедет?» Это обычно вызывает бурную реакцию у аудитории.

Опытному преподавателю не составляет особого труда подобрать и использовать такие вопросы.

6. Интеллектуальная разминка

Прием используется обычно в начале занятия как одна из форм контрольного опроса по пройденному материалу и представляет собой устную «летучку». Преподавателем задается большое количество вопросов (до 10 и более), на которые требуются краткие ответы. Главное же в том, что вопросы требуют не только знания уже изученного материала, но и творческого его осмысления, интуитивного мышления. Оправдывают себя и так называемые «хитрые» вопросы. Такая разминка вызывает повышенную по сравнению с традиционным опросом активность обучаемых и сокращает время вхождения в нормальный ритм основной части занятия.

Воздействие на чувства обучаемых

1. Эмоциональная завязка занятия

У многих преподавателей, особенно у начинающих, известную трудность вызывает начальный этап основной части учебного занятия, от которого зависит во многом отношение обучаемых к процессу усвоения всего учебного материала: интерес, эмоциональный настрой, активность и т. д.

Многие преподаватели часто используют прием, получивший название эмоциональной завязки, заключавшийся в том, что начало занятия делается необычным, «ярким, интересным, вызывающим повышенное внимание обучаемых». В качестве такой завязки могут быть интересный исторический факт; яркий пример из области науки, техники, культуры; данные эксперимента и т.п. Но такая завязка должна быть тесно связана с содержанием занятия, стать его неотъемлемой частью.

2. Создание ситуаций занимательности

Этот прием является разновидностью предыдущего и отличается от него тем, что, во-первых, может применяться в ходе всего занятия и, во-вторых, ориентироваться главным образом на чувство занимательности. Для этого можно приводить парадоксальные факты, интересные исторические аналогии, предложить обучаемым решить неожиданно возникшую ситуацию и т. д.

3. Заставить удивляться

В отличие от двух предыдущих данный прием построен на чувстве удивления обучаемых и способен значительно повысить их внимание и интерес. Здесь можно использовать специально подобранные диапозитивы и фрагменты кинофильмов, привести «удивительные» факты, исторические аналогии и т. д. (Этот прием широко использует Е.И. Ильин под названием «Увидел (услышал) – удивился».)

4. Эмоциональная разрядка

Обычно педагог легко улавливает моменты снижения активности и внимания аудитории, усталости. Для снятия наступившего состояния целесообразно привести остроумный пример, анекдотический случай, каламбур (кстати, именно его использовал чеховский герой из приведенного выше рассказа) и т. д. Как правило, внимание после этого восстанавливается.

Однако удивление вызвал следующий эксперимент, проведенный в одном из вузов. В специально запланированные места текста лекции преподавателем вводились заранее подобранные интермедии. Реакция аудитории вполне согласовывалась с теорией: здоровый смех, явное оживление, прошла апатия. А через несколько дней был проведен опрос по материалу лекции, который показал, что моменты, следовавшие непосредственно за интермедиями, усвоены обучаемыми хуже всего.

Объясняется это, видимо, тем, что они старались запомнить смешные случаи, вспоминали аналогичные истории, т. е. повышенное внимание маскировалось лишь внешним проявлением. Поэтому такой простой и распространенный прием восстановления внимания аудитории принесет успех, если соблюдать чувство меры, если смешные эпизоды как-то связаны с содержанием занятия, если правильно выбрать момент для введения разрядки.

5. Включение элементов состязательности Воздействие на чувство спортивного азарта, самолюбия,

как ничто другое, влияет на активную деятельность. Элементы состязательности удобно вводить на занятиях по специальным дисциплинам, на ряде практических занятий. На лабораторных занятиях можно использовать эти элементы в виде состязания между бригадами. Но можно включать их на любых других видах занятий.

Это облегчается тем, если учебную группу разбить на три подгруппы и преподаватель всегда может в простейшем случае указать, какая из подгрупп добилась больших успехов, а какая – наименьших. Даже это положительно влияет на деятельность

обучаемых.

Особенно эффективно использование состязательности в проблемно-ситуационных методах обучения при возможности сочетания их с групповым методом («мозговая атака», лабиринт действий, инцидент, пражский метод).

6. Преднамеренное введение ошибки

В ходе занятия преподаватель может сознательно допустить ошибку в математических выкладках, логических рассуждениях и т. д. и привлечь для ее нахождения обучаемых. Это приводит к повышенной активности обучаемых, к появлению возможности «отличиться».

Эффективность приема значительно повысится, если заблаговременно, например с началом занятия, предупредить обучаемых о возможности ошибки. Это, во-первых, снимет вину преподавателя за допущенную ошибку (всегда могут найтись среди обучаемых те, которые будут полагать, что она допущена непроизвольно). Во-вторых, это вызовет повышенный интерес обучаемых в ходе всего занятия. Прием особенно эффективен в сочетании с методами морального стимулирования.

7. Мнимое недоверие

Прием применяется с целью задеть самолюбие обучаемых, стимулировать их учебно-познавательную деятельность. Если, к примеру, им объявить: «Это задание не очень сложное, но у вас может не хватить терпения и настойчивости для того, чтобы выполнить его до конца», – всегда найдутся такие, которые попытаются это сделать.

При этом задание должно быть не слишком сложным, посильным для большинства обучаемых, что вселит в них уверенность в успешном овладении знаниями, повысит их интерес к учебе. Но очень важно, чтобы обучаемые не догадались об истинной цели педагога, поэтому прием должен не часто применяться и лучше в индивидуальной работе с обучаемыми.

8. Мнимый запрет

Прием внешне напоминает предыдущий и применяется для стимулирования к более глубокому усвоению знаний. Например, обучаемым объявляется, что данный вопрос более глубоко освещен в такой-то книге (учебнике, пособии), которая не входит в перечень основной и дополнительной литературы, так как выходит за пределы программы. В результате найдется ряд обучаемых, которые из самолюбия обратятся к такой книге с целью не только углубить и расширить свои знания, но и при случае блеснуть ими в присутствии всей аудитории или на экзамене. (Недаром говорится, что запретный

плод всегда сладок.) Как и в предыдущем приеме, обучаемые не должны догадываться о мнимости запрета.

9. Создание обстановки доброжелательности Степень усвоения учебной информации, активность обучаемых, результаты воспитательной работы в ходе занятий во многом определяются рабочей обстановкой, которая зависит главным образом от преподавателя. Доверие, расположение, жизнерадостное состояние благоприятствуют положительному воздействию на обучаемых. И наоборот, состояние подавленности, антипатии, напряженности, подозрительности, чрезмерная строгость и требовательность ослабляют восприимчивость, понижают интерес и активность на занятиях.

10. Личное воздействие преподавателя на обучаемых Помимо разнообразных специальных форм, методов, приемов и средств обучения, направленных непосредственно на активизацию и стимулирование деятельности обучаемых, немаловажное значение имеет личное воздействие на них преподавателя. Оно начинается уже с первого знакомства, с первого занятия.

От того, какое первоначальное впечатление сложится о преподавателе как о человеке на основе восприятия его внешних черт, поведения, установления его взаимоотношений с аудиторией и т. д., во многом зависит первоначальный интерес обучаемых и к данной учебной дисциплине. Даже то, как входит преподаватель в аудиторию: с выражением усталости или бодрости, нахмурившись или с улыбкой и т. д. – все это не может не отразиться на успехе занятия.

Важным является воспитательный аспект рассматриваемого фактора, так как обучаемые усваивают, часто даже непроизвольно, многие качества преподавателя.

11. Балльная система стимулирования активности Этот довольно эффективный прием стимулирования учебной деятельности обучаемых предусматривает постоянное использование стимулирования в течение всего обучения. Он заключается в следующем.

С началом изучения учебной дисциплины преподаватель объявляет обучаемым, что их высокая активность и результативность в ходе занятий будут поощряться путем начисления определенного количества баллов за ответ на нестандартный, «хитрый» вопрос, нахождение допущенной преподавателем ошибки – преднамеренной или случайной, нестандартное или оригинальное решение задачи или выполнение другого задания, повышенную активность в течение

занятия, интересные сообщения, выходящие за пределы учебной программы, и т. д.

Обучаемые, набравшие за определенный период установленное преподавателем количество баллов, могут в зависимости от их количества освобождаться от некоторых видов отчетности: контрольной работы, промежуточного или итогового зачета, сдачи части учебного материала (тема, раздел) на экзамене или даже от экзаменов в целом.

Опыт преподавателей, постоянно применяющих данный прием, говорит о том, что всегда находится часть обучаемых, которая будет стараться заслужить указанные льготы, более того, и у остальных обучаемых появляются повышенный интерес и активность, обусловленные общим настроем аудитории, возможностью отличиться, проявить здоровое самолюбие. Очень важно при этом четко продумать шкалу баллов, довести ее до обучаемых и представлять соответствующие возможности для реализации данного приема.

Контроль усвоения и оценка знаний студентов

1. Летучка по материалу текущего занятия

Обычно в конце занятия контроль усвоения материала преподаватели проводят путем устного опроса двух-трех-четырех человек. Более эффективный метод – проведение письменной летучки в течение 5–10 минут. Это повысит достоверность качества усвоения материала.

Для повышения же активности или даже просто внимательности преподаватель должен в начале занятия предупредить обучаемых о летучке. Это заставит их более серьезно отнестись к занятию, особенно если им сообщить, что оценки будут выставлены в классный журнал или рабочую тетрадь преподавателя. Такие летучки целесообразно проводить по наиболее важному учебному материалу, но не часто, чтобы не пропали их необычность и острота.

2. Побуждение обучаемых к самооценке степени восприятия

Этот интересный, оригинальный и эффективный прием сравнительно редко используется преподавателями скорее всего из-за того, что требует от них дополнительных затрат времени. Суть его в следующем. После трех-четырех занятий с новой аудиторией, например лекций, преподаватель обращается к обучаемым: «Мы уже изучили определенную часть учебного материала. Но так как обратная связь между мною и вами недостаточная, мне не всегда ясно, как

усвоен вами тот или иной материал, как мне учить вас дальше. Начиная с сегодняшнего занятия давайте поступать так: по мере ведения записей делайте в конспектах следующие пометки.

Если материал усвоен вами хорошо, поставьте на полях цифру 1; если материал не совсем понятен – цифру 2; если же материал интересен и вы хотите узнать о нем больше – цифру 3. Я же буду периодически просматривать ваши записи, что будет мне ориентиром, на что больше обратить внимание, провести ли консультацию и т. д.

Оказалось, что такая просьба противодействий со стороны обучаемых не вызывает. Но, как оказалось, основная масса охотно работает на занятиях: ведь надо оценить сказанное преподавателем, анализировать, думать; тут отвлекаться некогда, что и требовалось доказать.

Информация же, полученная преподавателем, очень велика. Во-первых, это способствует активному ведению записей (ведь преподаватель будет их периодически просматривать); во-вторых, можно по записям судить о добросовестности и активности того или иного обучаемого; в-третьих, осуществляется достаточно глубокая, хотя и не совсем оперативная, обратная связь. Очевидно, что преподавателю необходимо периодически просматривать конспекты обучаемых. Видимо, как раз это и сдерживает использование рассмотренного приема.

3. «За» – «против» – «воздержался»

Очень часто при текущем контроле усвоения материала, при решении проблемных ситуаций, по ходу занятия и т. д. у обучаемых возникают противоположные мнения или решения по тому или иному вопросу. Преподаватель, сформулировав одно из мнений, проводит голосование (поднятием рук), выясняя, кто согласен с этим мнением («за»), кто не согласен («против»), а кто затрудняется ответить («воздержался»).

Результаты такого голосования могут служить одним из способов обратной связи. В то же время голосование повышает активность обучаемых, так как требует участия всех обучаемых, каждый из которых старается правильно ответить на вопрос, пусть даже угадать ответ. Кроме того, создается особая, демократическая обстановка, что является как бы эмоциональной разрядкой. Эффект приема значительно повышается, если учебная аудитория оборудована средствами автоматизированного контроля, особенно при возможности поименного голосования.

4. «Подумай и реши (ответь)»

Прием относится к разряду долговременных. Перед началом изучения новой темы или раздела обучаемым выдается перечень вопросов, заданий, для решения которых, помимо знаний учебного материала темы, требуются смекалка, интуиция, творческое, нестандартное мышление. Лучше вывесить тексты этих вопросов, заданий в аудитории, рекреации или других местах, удобных для обозрения. Обучаемым объявляется, что к одним из первых, правильно выполнившим задание, будут применены меры морального стимулирования, например освобождение от некоторых видов отчетности.

5. Контроль знаний

Прием эффективен тогда, когда им пользуются регулярно. Суть его в том, что проверка качества усвоения знаний обучаемых в начале занятия по ранее изученному материалу или в конце его по материалу текущего занятия поручается одному из обучаемых. Целесообразно предупреждать об этом заранее всех обучаемых, на первых порах – можно и пофамильно. Оценки обучаемым объявляет проводивший контроль, окончательные оценки выставляются преподавателем. Оценку проводившему контроль выставляет преподаватель с учетом знаний им материала, его умения правильно формулировать вопросы, совпадения его оценки знаний обучаемых с оценками преподавателя.

Помимо повышения заинтересованности и активности обучаемых, вызванного подготовкой к проведению контроля знаний, прием положительно влияет на такие качества будущего специалиста, как совершенствование методических навыков, объективность в оценке деятельности подчиненных.

Для того чтобы прием «работал», необходима определенная подготовка обучаемых. Их надо предварительно ознакомить с основами методики проведения контроля знаний, формулирования вопросов и т. д. Целесообразно это проделать во внеаудиторное время, например на групповой консультации.

6. Сокращение материала, выносимого на экзамен

Некоторые преподаватели, обычно лекторы потоков, практикуют в течение семестра прием зачетов у обучаемых по отдельным темам, разделам учебной дисциплины. На экзамене обучаемые по этому материалу не отчитываются.

Это позволяет, во-первых, несколько разгрузить экзамен по дисциплине, а при использовании приема и по другим дисциплинам уменьшить напряженность в течение всей экзаменационной сессии. Во-вторых, и это самое главное, у обучаемых на достаточно высоком

уровне поддерживаются знания в течение всего семестра. Можно, вместо того чтобы принимать зачет, дать желающим специальное задание: подготовить реферат, провести определенное исследование и т.п. При успешном выполнении задания также сокращается определенный материал, выносимый на экзамен.

Практика показала, что количество обучаемых, желающих «рассчитаться» с экзаменом в течение семестра или значительно облегчить его, составляет 15–25% .

7. Самооценка и взаимооценка знаний

Перед началом изучения учебной дисциплины, по которой предусмотрен экзамен (зачет), преподаватель предупреждает обучаемых, что накануне экзамена они должны оценить свои знания (например, по пятибалльной системе), оценки будут сопоставляться с оценками, полученными в результате экзамена.

Активизация деятельности обучаемых заключается в старании более качественно подготовиться к экзамену, в развитии чувства самокритичности и объективности в оценке своих знаний, так как завышение или занижение самооценки может быть негативно воспринято преподавателем. Прием может использоваться не только применительно к экзаменам, но и при оценке степени подготовки к выполнению лабораторной работы, качества выполнения курсовой и т. д.

Возможно использование и взаимооценки знаний обучаемых, т. е. когда знания каждого обучаемого предлагается оценить одному–двум обучаемым по их выбору или по рекомендации преподавателя.

8. Открытая ведомость учета знаний

Прием взят из арсенала педагога-новатора В.Ф. Шаталова. На учебную группу заводится ведомость учета оценок по данной учебной дисциплине. В отличие от классного журнала в ней проставляются все оценки за некоторые ответы с места, за интересный вопрос, повышенную активность на занятиях, результаты летучек, устного беглого опроса и т. д. Вести эту ведомость поручается одному из обучаемых, данные которому сообщаются преподавателем. При возможности эта ведомость может быть вывешена в аудитории или в другом месте, удобном для обозрения.

Всеобщее обозрение, наглядность, сравнимость оценок всех обучаемых влияют на чувство здорового самолюбия, повышают мотивацию и стремление к активности, особенно в том случае, если обучаемые будут знать, что данные из ведомости будут учитываться преподавателем при итоговом контроле знаний.

Использование учебно-наглядных пособий и ТСО

1. Использование раздаточного материала

С началом занятия или в ходе его обучаемым могут быть выданы печатные материалы, включающие в себя в разном объеме и сочетании план занятия, опорную схему, графики, таблицы, «немые схемы», цифровые данные, перечень задач, задание на самостоятельную работу и т. д., т. е. то, что требует непроизводительных затрат времени.

Эти материалы могут быть вклеены в конспект или помещены в отдельную папку. Опыт показал, что этим может быть сэкономлено до 10–12% учебного времени, которое используют для контроля усвоения, ответов на вопросы, рекомендаций по самостоятельной работе, включения в занятие элементов, повышающих его эффективность, методов и приемов активизации обучаемых.

2. Составление алгоритма занятия

Многие опытные преподаватели перед началом изложения учебного материала воспроизводят на классной доске, экране, схеме его алгоритм. Это способствует лучшему усвоению материала: информация становится более доступной; прослеживается логика рассуждений, доказательств, решений; видна конечная цель; облегчается работа при подготовке к зачетам, экзаменам. Такие схемы, алгоритмы иногда называют скелетами знаний.

3. Использование частных структурно-логических схем

Если в начале изучения темы, раздела учебной дисциплины воспроизвести на классной доске или экране схему связей изучаемой темы, раздела с другими темами, разделами данной дисциплины с другими учебными дисциплинами, то это позволит обучаемым более четко и наглядно уяснить место и роль новой темы или раздела в общей системе подготовки по данной дисциплине, что положительно сказывается на качестве усвоения учебного материала.

4. Пользование опорными сигналами

Методика составления и использования опорных сигналов при обучении подробно разработана педагогами П.Я. Гальпериным и В.Ф. Шаталовым. Опорные сигналы (опорные конспекты или, как их чаще сейчас называют, знаковые модели, конспекты обобщенных знаний) могут использоваться по любым учебным дисциплинам, на различных видах занятий. Подробно с использованием опорных сигналов можно ознакомиться в специальной литературе.

5. Оформление классной доски

Речь идет о приеме, при котором наглядным средством является

сама классная доска. На ней выделяется часть площади, на которой приводятся: наименование темы, учебных вопросов, исходные данные, важнейшие формулы, выражения, конечные результаты, рекомендованная литература и т. д. Другими словами, эта часть классной доски выполняет роль разновидности опорного конспекта. На остальной части доски ведутся все остальные записи, которые в ходе занятия могут убираться без ущерба для дальнейших выкладок.

Для эффективности приема целесообразно рекомендовать обучаемым либо отвести определенное место в конспекте для опорных записей, либо выделять их по ходу ведения конспекта (например, цветом или другим шрифтом), либо, если это возможно, выдать обучаемым схему опорного конспекта в виде раздаточного материала. Главное же, продумать заранее и подготовить к занятию заготовленный вариант оформления классной доски.

Ранее в пособии были изложены основные методы решения проблемных ситуаций и их краткая характеристика. В отличие от занятий, на которых эти методы используются как основные и определяют соответствующую форму занятий, эти методы могут широко и успешно использоваться на любых видах занятий, в том числе традиционными методами в качестве отдельных приемов активизации учебной деятельности обучаемых, например «мозговая атака», микродискуссии и др.

Следовательно, активное использование методов и приемов активизации обучаемых, вызывающих у них повышенный интерес, ведет к более эффективному, глубокому, творческому, осмысленному усвоению знаний.

ГЛАВА 3.
Процесс воспитания

3.1. Теоретико-концептуальные вопросы воспитания

Воспитание – это целенаправленный, специально организованный педагогический процесс взаимодействия педагога с обучаемыми, организации разнообразной деятельности с целью формирования у них политических, нравственных, эстетических, физических качеств, развития их способностей и духовных сил, становления отношений с окружающим миром и людьми.

Воспитание – сложный педагогический процесс, связанный с

деятельностью субъектов этого процесса, с их активностью. Он предполагает изменения в интеллектуальной, эмоциональной, физической сферах личности, ее обогащение и совершенствование. В нем принимает заинтересованное участие студенческий коллектив.

На каких методологических идеях целесообразно строить программу воспитательной работы? Разрабатывая ее, необходимо исходить из специфики конкретного учебного коллектива, группы, курса, факультета, опираться на конкретные цели и задачи. Но существуют и общие концептуальные положения, ориентация на которые способствует повышению продуктивности воспитательного процесса.

1. Преподаватели учебных заведений делятся на три категории. Одни вообще отрицают необходимость специально организованной воспитательной работы. Другие полагают, что она должна осуществляться в процессе обучения в соответствии с воспитывающей функцией. Третьи считают, что в условиях учебного заведения есть необходимость в такой работе, так как учебный процесс не дает возможности решить многие задачи воспитания. Подобные подходы существовали еще со времени создания университетов в России, но первоначально преобладала первая и вторая точки зрения. Выделение в середине XIX в. в педагогической науке категории «воспитание» постепенно привело к переосмыслению ее и в образовательной практике.

Внеаудиторная воспитательная работа должна восприниматься как самостоятельная категория, связанная с учебным процессом. Воспитание и обучение имеют общую цель – формировать личность будущего специалиста. Но воспитание не продолжает учебный процесс, его нельзя сводить к дополнительным занятиям.

Оно лишь опирается на общую с обучением цель и призвано своим содержанием, методами и организационными формами реализовать собственную цель, содействовать духовному и физическому развитию студентов, формированию индивидуально и социально значимых качеств. Воспитание содействует становлению человека. Одновременно оно решает дополнительную задачу – постепенно готовит будущих учителей к организации воспитательной работы в школе, а куратор, если он есть, своей деятельностью помогает осознать роль и значение классного руководителя.

2. Воспитательная работа в учебном заведении, воспринимаемая как самостоятельная категория, руководствуется собственной целью – разностороннее развитие личности будущего специалиста с опорой на ее индивидуальность. Частично эта цель

реализуется и в процессе обучения, но лишь частично, так как обучение имеет свою цель, оно ограничено рамками учебных планов и программ, спецификой его организации. А внеаудиторная воспитательная работа обладает всеми возможностями для осуществления этой цели.

Целевой комплекс формируется и выдвигается, как правило, преподавателями, кураторами, деканатами, общественными организациями, а студенты довольно часто относятся к нему нейтрально или выдвигают иные, более привлекательные для них цели. Но между целями устанавливается связь, так как они материализуются в одной и той же деятельности, общении студентов и преподавателей. Проблема состоит в том, чтобы целеполагание стало совместным актом деятельности преподавателей и студентов.

3. Продуктивность воспитания находится в пропорциональной зависимости от наличия или отсутствия системы в этом процессе. Некоторые преподаватели считают, что система воспитания в учебном заведении функционирует, и включают в нее следующие компоненты: учебный процесс, внеаудиторную воспитательную работу, деятельность общественных организаций и формирований по интересам, микроклимат учебного заведения.

Однако реальность учебной жизни показывает, что эти разноплановые компоненты часто не систематизированы, используются эпизодически. Исследования доказывают, что при педагогической систематизации всех средств, имеющихся в учебном заведении, эффективность воспитательного процесса повышается.

Более сложной задачей является превращение учебного заведения в воспитательную систему. Это означает, что в нем все – от вестибюля и до аудиторий – должно воспитывать всех и каждого: обучаемых, преподавателей, посетителей, что в нем витает своеобразный «воспитывающий дух». О таком микроклимате нравственно-эстетического характера мечтали многие руководители учебных заведений, но создать его удалось не всем. Более вероятна реализация этой идеи в масштабе факультета.

Если воспитание становится функцией всего социального организма, можно говорить о создании упорядоченной воспитательной системы. Она имеет свою логику функционирования и развития, самоорганизации и саморегуляции. Следует иметь в виду, что воспитательная система сама по себе не предполагает немедленных положительных изменений, но это важный шаг к появлению благоприятных условий для существенных преобразований в воспитании.

4. Авторы многих концепций воспитания, особенно прежних лет, считают педагога ведущей фигурой этого процесса, отводя ему фактически все процессуальные функции: планирования, подготовки, организации, руководства, диагностики, анализа. Вероятно, поэтому данный процесс в значительной мере приобрел авторитарный характер, а те, на кого он был ориентирован – обучаемые, относились к нему часто формально. Не уменьшая роли педагога и целенаправленной организованной педагогической деятельности, в этот процесс необходимо более основательно включить самого обучаемого, его собственные силы, его активность, причем осуществить это включение на всех этапах организации воспитания, начиная с планирования.

Каждый человек самобытен, по-разному воспринимает и персонифицирует социальный опыт, внешние влияния, отношения с субъектами воспитательного процесса, каждый имеет разный «прирост» в развитии и воспитании, участвуя в одной и той же деятельности. И данное положение является важной детерминантой, требующей превращения обучаемых в активных субъектов воспитания.

5. Воспитательная система всегда обладает чертами авторского характера. Несмотря на своеобразие и особый строй, те или иные педагогические элементы (методы, средства, формы) могут повторяться, присутствовать в других воспитательных системах учебных заведений, может быть, выполняя иные функции.

Важными элементами воспитательной системы учебного заведения являются деятельность, общение, познание, педагогический микроклимат (или «дух», говоря словами К.Д. Ушинского). Это положение фактически не является новым; в любом учебном заведении можно обнаружить названные элементы: студенты общаются друг с другом и преподавателями, участвуют в различных видах деятельности, в процессе чего расширяется их сфера познания. Но вопрос в том, как они используются, какое их педагогическое сопровождение.

В условиях учебного заведения деятельность обучаемых и общение не всегда носят воспитывающий характер, преследуют собственные цели (что-то собрать, построить, вымыть, организовать), а воспитание и развитие личности при этом как цель не ставится. Но они частично происходят стихийно, носят сопутствующий характер. В воспитывающей деятельности имеются две цели – «цель дела» и «цель воспитания», которые взаимодействуют, при этом доминирует либо одна, либо другая в зависимости от организации и содержания

деятельности.

6. В условиях учебного заведения воспитание раскрывает свои потенциальные возможности не полностью, в силу этого оно используется не в полной мере для достижения поставленных целей. Причина данного явления заключается отчасти в одностороннем, узкофункциональном понимании воспитания. Если объективно проанализировать и осмыслить его сущность, оценить возможности, то станет очевидно, что воспитание многофункционально. При таком подходе открываются новые его стороны и грани.

Функции воспитания, рассмотренные в единстве возможностей, составляют определенную систему. Это не означает, что в любом акте, фрагменте воспитания должны быть обязательно реализованы в полной мере все функции. Процессу воспитания обучаемых присущи следующие функции: воспитывающая, развивающая, познавательно-образовательная, коммуникативная, организаторская, профессиональная. Определяющей, системообразующей выступает воспитывающая функция.

Система функций воспитания взаимосвязана с процессом целеполагания, который обусловливает выделение конкретных функций и опору на них в конкретном фрагменте воспитательной деятельности. Знание и понимание функций помогает организаторам воспитания полнее использовать его возможности при планировании, моделировании, организации, педагогическом анализе воспитательного процесса.

7. Закрепившаяся документально и в общественном представлении основная функция школы – профессиональная подготовка специалистов – способствовала утверждению узкого одноролевого подхода к формированию личности обучаемого. Но в реальной жизни каждый человек занимается не только профессиональной деятельностью. В силу этого более оправданным и целесообразным является системно-ролевой подход к воспитанию обучаемых.

Сама жизнь наградила человека четырьмя основными ролями: человек как социальное существо, семьянин, гражданин, профессионал. Освоение их происходит постепенно, по мере мужания и социализации, вхождения в те или иные коллективы.

Основную нагрузку в освоении ребенком, подростком, затем молодым человеком системы разных ролей берет на себя семья, частично школа и вуз. Особенность их деятельности в данном направлении состоит в том, что осуществляют они ее чаще всего стихийно, не ставя перед собой задачу системно-ролевого подхода к

формированию личности развивающегося и взрослеющего человека.

Школа может помочь каждому обучаемому в освоении всех социальных ролей, а каждый обучаемый, с учетом возраста и степени социализации, в состоянии их освоить. Система социальных ролей обеспечивает действительную подготовку молодых людей к жизни в обществе и труду. Если в качестве одной из целей воспитания выдвинуть системно-ролевой подход, то оно приобретает новое звучание, наполняется дополнительным смыслом и содержанием, в значительной мере переструктурируется. И тогда критериями воспитанности обучаемых становятся показатели их готовности и способности выполнять различные социальные роли.

8. История развития цивилизации свидетельствует, что с античных времен нравственное начало имело большое значение для жизнедеятельности народов и государств, нередко способствуя их расцвету или падению. Эта закономерность подтверждается современным состоянием общества, его общим кризисом. И именно сегодня особенно актуальной становится проблема профессиональной нравственности специалиста, а педагогическая нравственность приобретает статус одной из фундаментальных, концептуальных идей и должна занять свое место в комплексе воспитательной деятельности учебного заведения.

Педагогическая нравственность формируется на основе системы ценностей и духовно-нравственных качеств личности обучаемого.

В числе приоритетных необходимо выделить следующие элементы этого образования:

• аксиологическое восприятие педагогической деятельности;

• профессиональную честь и достоинство;

• любовь к детям, уважение их личности;

• объективность в оценке обучаемых, их действий, поступков, особенно в конфликтных ситуациях;

• принципиальность и доброжелательное отношение к обучаемым;

• педагогический оптимизм и гуманизм, основанный на эмпатии;

• готовность к преодолению трудностей в профессиональной деятельности.

Нравственные ценности и качества связаны между собой. Благодаря им у обучаемых формируется привычка к личной ответственности за выполнение профессиональных обязанностей.

9. Воспитание как процесс безгранично и бесконечно. Взяв точку отсчета со дня рождения ребенка, оно затем будет

сопровождать его всю жизнь, оказывая на него то или иное влияние. Именно поэтому очень важно у обучаемых в период обучения в учебном заведении заложить стремление и потребность в самовоспитании.

Цель концепции воспитания состоит в формировании социально, духовно и морально зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности.

Задачами концепции воспитания являются:

• моральное развитие личности;
• формирование патриотизма и гражданственности;
• развитие самосознания;
• формирование трудовых и жизненных навыков;
• формирование ответственного поведения;
• формирование здорового образа жизни;
• развитие эмоциональной сферы личности;
• развитие чувства красоты;
• развитие экологической ответственности.

На основании концепции учебного заведения его структурные подразделения разрабатывают программу воспитательной работы с обучаемыми, учитывая собственные традиции, особенности учебной жизни, уровень развития коллектива, активность общественных организаций, деятельность органов самоуправления.

Программа воспитания носит долговременный характер. Она включает основные направления, содержание, формы и методы взаимодействия с обучаемыми, их деятельности и служит основанием для разработки планов воспитательной работы, как правило, на один учебный год – в масштабе учебного заведения, групп.

В воспитательном процессе любого учебного заведения выделяются следующие направления (составные части): политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, экологическое, правовое, физическое. Воспитательный процесс не является простой суммой составных частей, они взаимосвязаны, переплетаются в жизнедеятельности вуза, взаимодействуют, нередко дополняют друг друга. В этом процессе формируется целостная личность будущего специалиста.

Воспитание связано с формированием у обучаемых взглядов, убеждений, качеств, ценностей, отношений, способностей. Это наиболее значимые структурные компоненты личности, которые являются ее принадлежностью и сопутствуют ей везде – в учебе, деятельности, общении, поведении.

Теория и методика обучения разрабатываются длительное

время. Имеются фундаментальные труды и методические пособия почти по всем аспектам обучения. Однако теория и методика воспитания обучаемых не были предметом пристального внимания ученых, им еще предстоит пройти путь исследования.

В настоящее время в поле научного исследования находятся теоретические и методологические вопросы воспитания в условиях учебного заведения, их философского осмысления. Накоплен значительный банк данных, позволяющий не только выделить соответствующий раздел в педагогике, но и выделить философию воспитания в самостоятельную дисциплину, которая является промежуточной между философией и педагогикой.

Основное назначение философии воспитания – анализ воспитательной реальности на фоне общих проблем человеческого бытия и осмысление педагогических теорий воспитания.

Философия воспитания раскрывает понятие «воспитание» и его сущность, анализирует цели воспитания в историческом плане, рассматривает трактовку ценностей в различных философских системах, выявляет связи между развитием общества и воспитанием, между передачей культурного наследия из поколения в поколение и подготовкой индивида к полноценной жизни в обществе.

В рамках данной дисциплины исследуются вопросы: взаимосвязь между развитием философской мысли и становлением педагогических концепций, всестороннее их оценивание; развитие философско-педагогического мышления, переосмысление педагогических ценностей; обеспечение новых перспектив в развитии педагогической науки на основе методологического разнообразия в проведении исследований.

При организации воспитания обучаемых необходимо учитывать и использовать социальный и биологический факторы развития личности, благодаря чему формирование личности приобретает индивидуализированный характер.

Активно развивающаяся философия воспитания, анализирующая и осмысливающая воспитательную реальность на фоне общих проблем человеческого бытия и педагогические теории воспитания, ориентирует преподавателей на творческое осмысление собственного опыта, на сознательный выбор определенной концепции воспитания.

3.2. Основные закономерности и принципы воспитания

Воспитание как целостный организованный процесс

подчиняется определенным закономерностям и принципам. Они оказывают влияние на содержание воспитательного процесса, выбор форм и методов, позицию субъектов этого процесса – преподавателей и обучаемых. Закономерности воспитания – категория более стабильная и устойчивая, чем принципы воспитания.

Закономерности воспитания – это существенные, устойчивые связи в воспитательном процессе, реализация которых определяет его ход, направленность и продуктивность.

Направленность воспитания, его цели и содержание, нравственно эстетические ценности всегда предопределяются обществом, господствующим классом или партией. Даже в условиях плюрализма концепций воспитания, будучи необходимым обществу, оно по принципиальным позициям не имеет существенных различий с государственными установками по вопросам воспитания молодежи.

Воспитание органически связано с обучением. Оно опирается на общую цель формирования личности конкретного типа. Значительный объем воспитательной работы реализуется в процессе обучения. Воспитание осуществляется в основном одними и теми же лицами – субъектами этого процесса, протекает в тех же коллективах. Но оно не повторяет учебные задачи.

Воспитанию изначально присущ комплексный подход к формированию личности обучаемого. Он проявляется в единстве воздействия на все сферы индивида – интеллектуальную, эмоционально-волевую, физическую, с одной стороны; в единстве целей, усилий, действий педагогического и учебного коллективов, общественных организаций, семьи и самих обучаемых – с другой.

И если порой проявляется или обнаруживается несогласованность действий субъектов воспитательного процесса, она не носит стабильного характера и со временем в воспитании начинает действовать закономерная тенденция к единству, гармонии, согласованности педагогических усилий.

Воспитание оптимистически направлено, опирается на положительное начало в обучаемом. В силу этого важно хорошо изучить каждого обучаемого, узнать его сильные и слабые стороны, качества, чтобы оказывать влияние на развитие одних из них и вместе с обучаемыми нейтрализовать, ослабить, перестроить другие. Если придерживаться противоположной точки зрения, то тогда становится бессмысленной организация воспитательного процесса.

Результативность воспитания повышается, если оно опирается одинаково активно на вербальные и невербальные (деятельностные) формы и методы влияния на личность обучаемого, на единство слова

и дела. Они избираются организаторами и участниками воспитательного процесса, в тех или иных случаях предпочтение может быть отдано словесным формам или деятельности обучаемых в зависимости от конкретной задачи, обстоятельств, педагогической ситуации.

В воспитательном процессе нередко обнаруживается сопротивление личности обучаемого тем педагогическим воздействиям, которые на него оказываются извне организаторами воспитания, или собственным усилиям в процессе самовоспитания.

Сопротивление чаще всего проявляется на начальном этапе воспитания, но может продолжаться в течение всего процесса воспитания.

И тем сильнее оно будет, чем менее близки обучаемому цели воспитания, не соответствующие его интересам, потребностям. Выдвижение таких целей, которые совпадали бы с усилиями обучаемого, осознавались и воспринимались им, снижает внутреннее его сопротивление, делает процесс воспитания персонифицированным, более продуктивным.

Закономерности воспитания, несмотря на свою устойчивость, все же динамичны. Их изменение (одни перестают оказывать влияние на процесс воспитания – как бы отмирают, другие появляются) осуществляется по мере изменения самого воспитания, его целей, социальной сущности, содержания.

На базе закономерностей формируются принципы воспитания. На определенном этапе развития воспитательной реальности многие принципы становятся закономерностями. Закономерности объективно оказывают влияние на педагогическую деятельность любого преподавателя, что повышает ее результативность.

Что же касается принципов воспитания, то каждый преподаватель, опираясь на принципы, выделенные педагогикой для данного периода, формирует свою систему ведущих идей, которая служит теоретико-концептуальной основой практической деятельности, обусловливая ее характер. Таким образом, закономерности и принципы воспитания хотя и близки, но являются разными самостоятельными педагогическими категориями.

Принципы воспитания – это основные, исходные положения, идеи, которые определяют процесс воспитания студентов, его направленность, содержание, выбор методов, средств и форм.

Принципы воспитания определяющим образом влияют на позицию субъектов воспитательного процесса – преподавателей и обучаемых. Это не умозрительная категория. Они ставят перед

преподавателями, организаторами воспитательного процесса конкретные цели и задачи.

Проблема принципов воспитания педагогикой не решена. В силу этого авторы учебных пособий по данной дисциплине проявляют различные подходы к систематизации принципов воспитания или вообще не выделяют и не рассматривают данную категорию.

Исследования в области педагогического образования, теоретический анализ существующих в педагогике подходов к проблеме, собственная педагогическая деятельность дают основание построить гуманистическую систему принципов воспитания обучаемых:

1. Целенаправленность и идейность всего воспитательного процесса.
2. Гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей.
3. Гармонизация личных и общественных интересов.
4. Связь воспитания с жизнью, современным уровнем социально-политического и культурного развития общества.
5. Воспитание личности в коллективе.
6. Природосообразность воспитания.
7. Уважение личности обучаемого.
8. Воспитание в деятельности и общении.

1. Целенаправленность и идейность всего воспитательного процесса

Процесс воспитания должен носить целенаправленный характер (цель определяет направленность и содержание деятельности педагога). Данный принцип направлен против стихийности в процессе воспитания, он связывает начало этого процесса с его результатом. Целенаправленность помогает педагогу и другим организаторам воспитания видеть ясную перспективу в своей работе.

Ведущая цель воспитания – разностороннее развитие личности с опорой на ее индивидуальность – реализуется через конкретные цели более узкой значимости, им должны подчиняться все мероприятия, вся деятельность студентов. Идейность в нашей трактовке органически связана с целенаправленностью.

Она предполагает, что процесс воспитания опирается на определенную систему идей, контактирующих с целями воспитания. Каждое отдельно взятое мероприятие и весь процесс воспитания должны носить высокогуманистический характер, ориентироваться на высокие нравственные идеалы и ценности человека, педагога. Целенаправленность и идейность воспитательного процесса способствуют тому, что студенты обнаруживают более высокую

гражданскую и социальную зрелость.

2. Гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей

Если проанализировать те ценности, которые значимы для всего человечества, то станет очевидным, что они также важны и для конкретных народов любой страны. Например, сохранение мира на Земле, уважение народа-соседа, его страны, высокая миссия образования и науки, сохранение экологически чистой среды и т. д.

Бесспорно, у каждого народа есть свои национальные ценности, которые для других стран могут не иметь значения. Но это не меняет принципиального подхода к данному вопросу. Наиболее гуманным и перспективным нам представляется подход, основанный на гармонизации общечеловеческих и национальных ценностей.

Опора на принцип гармонизации общечеловеческих и национальных ценностей вносит в содержание воспитательного процесса высокий нравственный смысл: правильное понимание интересов конкретного народа, их взаимосвязь и взаимозависимость с интересами других народов и интересами человечества.

3. Гармонизация личных и общественных интересов Если за основу воспитания взять принцип гармонизации личных и общественных интересов, то оно будет влиять на формирование обучаемых, заботящихся об отечестве, в котором они живут, и одновременно проявляющих внимание к себе и другим людям, разумно сочетая свои интересы с интересами своей страны, общества.

4. Связь воспитания с жизнью, современным уровнем социально-политического и культурного развития общества

Этот принцип предполагает, чтобы воспитание своим содержанием было сориентировано на современную социально-политическую действительность. Это значит, что в воспитательном процессе необходимо учитывать те события, факты общественной значимости, которые происходят в реальной жизни, не отгораживаться от острых и сложных событий или процессов, обсуждать их с обучаемыми, вместе вырабатывать свое отношение к ним, правильное восприятие и понимание.

Систематическая ориентация на данный принцип создает реальные предпосылки для того, чтобы обучаемые научились самостоятельно, глубоко разбираться в явлениях социально-политической жизни, обладали достаточно высоким уровнем развития политической культуры, гражданской зрелости.

5. Воспитание личности в коллективе

Как известно, человек нормально формируется и развивается в коллективе себе подобных людей, благодаря общению и человеческим

контактам он становится личностью.

В учебном коллективе возможна организация различных видов деятельности: трудовой, политической, эстетической, экологической, спортивной.

В коллективе формируются разнообразные отношения между его членами: деловые, ролевые, межличностные отношения дружбы, симпатии, товарищества, любви.

В учебном коллективе формируется и проявляется общественное мнение, которое регулирует взаимоотношения между обучаемыми, влияет на их действия и поступки, нравственный микроклимат в самом коллективе.

Сплоченный коллектив является той жизненно важной средой, в которой раскрывается каждый обучаемый. В коллективе возможно формирование гармонии личных и общественных интересов. Сплоченный и развитый коллектив становится активной силой в воспитании студентов, именно поэтому столь велико значение данного принципа.

6. Природосообразность воспитания

В настоящее время данный принцип предполагает, что воспитание опирается на взаимосвязь индивидуально-природных, наследственных особенностей и социокультурных процессов, что организаторы воспитания учитывают природные задатки и способности, пол, возраст, психофизиологические и физические особенности и возможности студентов.

Индивидуальная работа с обучаемыми на основе этого принципа должна осуществляться в общем коллективном процессе воспитания, на фоне современных социокультурных тенденций и одновременно сочетаться с персональным влиянием на студента с определенными частными целями.

Индивидуальные особенности и интересы обучаемых могут быть продуктивно реализованы, если организаторы воспитания хорошо изучат обучаемых, будут знать их потребности, склонности, способности и творческие и организаторские возможности.

Этот принцип ориентирует не только на знания обучаемых, но и на развитие их качеств, способностей, умений, на внесение индивидуальных коррективов в процесс воспитания в вузе. Он требует отказа от уравнительного подхода, предполагает разнообразие мероприятий и деятельности обучаемых.

Индивидуализация воспитания должна способствовать включению каждого обучаемого в коллективную деятельность, развитию их активности. Индивидуальный подход необходимо

проявлять по отношению ко всем обучаемым.

7. Уважение личности обучаемого

Уважение основано на признании в обучаемом личности и связано с объективным и доброжелательным отношением к нему. При наличии нормальных объективных взаимоотношений между преподавателями и обучаемыми воспитательный процесс будет более плодотворным.

Уважительное отношение связано с преодолением различных противоречий, возникающих в процессе общения преподавателя и обучаемого. Ведь не все обучаемые обладают только положительными качествами, нередко они вызывают и отрицательную реакцию педагога. И тем не менее из системы воспитательных средств необходимо устранить все то, что может унизить обучаемого студента, его достоинство, иначе возникнут барьеры для общения и взаимопонимания.

Уважение связано с требовательностью и не нуждается в снисходительности. Обычно уважают тех обучаемых, которые выполняют предъявляемые им требования. Но они должны быть посильны для обучаемых студентов. Вместе с тем преподавателю не следует идти на компромисс и снижать требования, если они разумны и обоснованны. Такой подход способствует развитию у обучаемых ответственности и сознательности.

8. Воспитание в деятельности и общении

Словесные формы и методы, бесспорно, играют важную роль в воспитании, но оно не сможет сполна выполнять свои функции, если его инструментом будет лишь слово, если студенты не будут включены в различные виды деятельности.

Чем разнообразнее деятельность, тем более широкое влияние она сможет оказать на интеллектуальную, эмоционально-волевую, физическую сферы личности обучаемого. Деятельность способствует формированию активности и инициативы, организаторских качеств и умений, помогает обучаемым убедиться в истинности или ложности тех или иных идей, положений.

В деятельности происходит общение обучаемых друг с другом и с преподавателями. Общение служит источником информации, дает возможность для обмена мнениями и суждениями; в процессе общения формируются и пересматриваются взгляды, осуществляется непреднамеренное воспитание и самовоспитание.

Предложенная система принципов воспитания внутренне взаимосвязана. Эту связь обеспечивают концепция и закономерности воспитания. Если принципы воспитания представляют определенную

концептуальную систему, то более высокую эффективность воспитательному процессу принесет их совокупное применение.

Исключение одного из принципов вносит дисгармонию в воспитание, нарушает целостное представление о личности обучаемого, преподавателя определенного типа. Например, если из предложенной системы изъять принцип учета индивидуальных особенностей и интересов обучаемого, то совершенно иной смысл приобретают принципы: воспитание личности в коллективе и уважение личности обучаемого.

Не следует гиперболизировать один из принципов или недооценивать другой. Каждый принцип, будучи связан с целевой установкой, определяющим образом влияет на содержание воспитательного процесса, а также на выбор форм и методов взаимодействия с обучаемыми.

Принципы помогают выстроить воспитательный процесс в соответствующем ключе, но модель воспитания во многом зависит от характера применения тех или иных принципов субъектами воспитания. Личность педагога так же, как и уровень развития коллектива, имеет первостепенное значение.

3.3. Содержание, методы и организационные формы воспитания

Одним из принципов воспитания в условиях учебного заведения является связь с жизнью, современным уровнем социокультурного развития. Воспитание обучаемых осуществляется в условиях политического и экономического реформирования общества, изменения социокультурной жизни молодежи. Резко изменилось, расширилось информационное поле: на молодежь обрушивается поток низкопробной продукции, пропагандирующей праздный образ жизни, преступность, насилие, наркоманию, проституцию.

В жизни общества возросла роль этнического фактора, который периодически приводит к усилению межнациональной напряженности. Сформировалась новая религиозная ситуация, произошла переоценка роли религии в истории развития культуры и страны в целом.

Увеличилось число молодежных организаций, но значительно сократилось количество в них юношей и девушек, снизилось их влияние на обучаемых. Не во всех учебных заведениях четко определены конкретные цели и задачи воспитания, ценностные ориентации; существует вариативность концептуальных систем

воспитания. Значительно сократился поток научно-методической литературы по рассматриваемым вопросам.

Все это, вместе взятое, оказывает принципиальное влияние на содержание воспитательного процесса в учебном заведении.

При организации воспитания должны находить отражение следующие основные направления:

• формирование профессионально и личностно-значимых качеств, развитие способностей;

• развитие педагогической профессиональной культуры;

• формирование отношения к родине, семье, труду, обществу, коллективу, к другим людям, самому себе;

• формирование педагогической профессиональной нравственности;

• подготовка к выполнению различных ролей: гражданина, семьянина, труженика, человека;

• формирование ценностей: педагогических, гражданских, национальных, общечеловеческих, индивидуально значимых;

• дальнейшее развитие социального и жизненного опыта.

Кроме названных направлений, организаторы воспитания могут дополнить его с учетом потребностей и интересов конкретного учебного коллектива, уровня воспитанности обучаемых. Содержание воспитания строится под влиянием концепции и принципов воспитания.

Немаловажную роль играет педагогическая позиция организаторов воспитания. Содержание формируется по многим источникам: периодической печати, научной и художественной литературе, методическим пособиям, текущим событиям общественной и культурной жизни, документам об образовании и т. д.

На современном этапе целевые подходы, отдельные принципы и ценностные ориентации, содержание воспитательного процесса, т. е. концепция воспитания, стали совсем иными, а методы воспитания не претерпели столь существенных изменений. Система идей более подвижна и меняется быстрее, а система методов более постоянна, стабильна, консервативна.

В педагогике проблема методов воспитания до сих пор не получила достаточно глубокой разработки. Лишь отдельные авторы выделяют и анализируют данную категорию.

Как правило, выделяются две группы методов воспитания:

1) методы формирования сознания личности (взглядов, понятий, убеждений, идей, идеалов);

2) методы организации деятельности и формирования навыков

и привычек правильного поведения.

В большинстве своем учебные пособия по педагогике даже не выделяют данную категорию. Однако преподаватели учебных заведений в педагогической деятельности используют определенные методы для решения тех или иных задач воспитания. Поэтому систематизация и анализ данной категории помогут организаторам воспитания целенаправленно и более продуктивно отбирать и использовать методы и средства в соответствии с педагогической ситуацией.

Методы воспитания – это способы совместной целенаправленной деятельности преподавателя и обучаемых по решению задач формирования разносторонне развитой личности.

Средства воспитания – понятие более широкое, чем методы. К ним можно отнести все элементы педагогической реальности, которые преподаватель, организатор воспитания, учебный коллектив сознательно используют для воспитательного процесса, для более плодотворного взаимодействия с обучаемыми. Средства воспитания – это методические и наглядные пособия, ТСО, магнитофоны, киноаппараты, общий микроклимат аудитории, учебный коллектив, личность преподавателя и т. д.

Рассмотрим сущность и значение методов, которые наиболее часто применяются в целенаправленном воспитательном процессе в условиях учебного заведения.

Разъяснение. Это монологическое изложение сущности какой-либо идеи, положения, закона, позиции и т. д. Метод используется в свободной беседе, при диалогическом общении со обучаемыми, в дискуссии, на лекции. Применение его может носить индивидуальный, групповой или массовый характер. Если при первичном разъяснении оказывается, что обучаемым что-либо непонятно, преподаватель может прибегнуть к повторному, более детальному изложению сути вопроса.

Убеждение. Метод воспитания, который применяется с целью формирования осмысленной и принятой обучаемыми точки зрения по различным вопросам: нормам и правилам поведения, взаимоотношениям, ценностным ориентациям, взглядам. Убеждение носит более четкий характер по сравнению с разъяснением. Оно содержит разъяснение, выраженное в более категоричной форме. Данный метод используется индивидуально или в массовой аудитории; причем иногда с учетом сложностей и важности вопроса может развернуться дискуссия. В результате умелого применения метода у обучаемых формируются собственные взгляды и убеждения

по тем или иным вопросам.

Переубеждение. Достаточно широко метод применяется в условиях учебного заведения в настоящее время. Политическая нестабильность, нравственная и эстетическая неопределенность, плюрализм в подходе к ценностям порождают большой разнобой во взглядах, суждениях, оценках, вкусах студентов, нередко явно ошибочных или отрицательных. Во всех подобных случаях уместно опираться на метод переубеждения для переориентации обучаемых, изменения их позиции, нравственных норм и правил поведения. Данный метод необходимо применять корректно, не оказывая давления, и в то же время настойчиво и решительно.

Совет. Этот метод довольно популярен в учебных заведениях и прост в применении. Преподаватели, опираясь на свой педагогический и жизненный опыт, стремятся передать его обучаемым посредством советов. Кроме того, используя совет, преподаватель (или обучаемые) как бы мимоходом, ненавязчиво, в мягкой форме выражают свое отношение к суждениям, действиям, поступкам обучаемых, своих товарищей и тем самым стремятся их изменить. Очень важно, чтобы эти советы воспринимались адресатом, чтобы происходили их внутреннее осмысление и персонификация.

Педагогическое требование. Как метод воспитания педагогическое требование не столь широко применяется в вузе по сравнению со школой. Однако в работе со студентами также возникают ситуации, когда происходят либо какие-то нарушения в их поведении, взаимоотношениях друг с другом, другими людьми, либо они совершают неблаговидные поступки. В подобных ситуациях уместно обращаться к методу требования. Он может выполнять стимулирующую функцию и выступать как задача, но может играть и роль своеобразного тормоза. В любом случае в педагогическом требовании заключается внутренний побудительный смысл.

Требование может быть предъявлено в прямой и косвенной форме. Прямые требования предъявляются в деловом, решительном тоне – указания, приказания, они носят чаще всего лаконичный характер, в них просматривается авторитарная позиция преподавателя или любого другого организатора воспитания. Косвенные требования имеют более развернутую форму – инструкции, советы, просьбы. Педагогическое требование может быть предъявлено индивидуально обучаемому или учебной группе.

Общественное мнение. Это метод деятельности учебного коллектива. Общественное мнение формируется вместе с развитием и

становлением коллектива и функционирует в нем, являясь методом влияния коллектива на личность обучаемого. В общественном мнении аккумулируются требования, ценностные ориентации, решения, выработанные коллегиально в конкретном коллективе. Для другого коллектива они могут быть незначимыми. Данный метод, как правило, играет значительную роль в жизнедеятельности обучаемых, определяя их поступки, действия, суждения. Он выполняет оценочную, ограничивающую и стимулирующую функции. Но общественное мнение не формируется стихийно. В этом сложном и тонком процессе принимают участие как обучаемые, так и преподаватели.

Пример. Метод примера периодически в ненавязчивой форме находит применение в воспитательном процессе. Он используется для того, чтобы вызвать у обучаемых высокие переживания, определить благородную цель-перспективу «с кого делать жизнь». Чаще всего данный метод применяется для профессионального становления обучаемых. Опора на пример носит осознанный характер, обучаемые заимствуют отдельные черты, внутренние свойства, иногда внешние манеры избранного ими лица (педагога).

Поручение и задание. Поручения и задания могут быть индивидуальными и групповыми, временными и постоянными. Если у обучаемых нет опыта в данной области, перед тем как дать поручение или задание, есть необходимость провести с ними методический инструктаж с целью более точной и продуктивной деятельности.

По содержанию поручения могут быть организационными (связаны с работой в выборных органах), учебными, научными, общественно-политическими, трудовыми, эстетическими, спортивными, нравственно-этическими, экологическими, шефскими. Продуктивность деятельности обучаемых при выполнении поручений и заданий, а также воспитательный смысл последних зависят в значительной мере от соблюдения определенных педагогических требований.

Поручения и задания должны:

• иметь общественную ценность;

• быть конкретными и понятными;

• учитывать интересы, возможности и общественные потребности обучаемых;

• постепенно усложняться;

• носить не эпизодический, а последовательно-систематический характер.

Упражнения. Метод упражнений, воспринимаемый как

многократное повторение действий, поступков, переживаний обучающихся с целью формирования и закрепления у них навыков и привычек культуры поведения, нравственно-этических качеств, известен давно. Педагоги понимали, что воспитать молодого человека, опираясь лишь на методы разъяснения, совета, убеждения, невозможно, его надо учить культуре поведения или поставить в такую ситуацию, когда определенное качество (состояние, переживание) должно проявиться.

Преподаватели считают, что метод упражнений целесообразно применять на ранних этапах воспитания, так как обучаемые уже обладают необходимыми устойчивыми привычками и навыками культуры поведения. Часто он применяется с целью корректировки уже имеющихся привычек, навыков, качеств.

Опираясь на методические советы К.Д. Ушинского, следует подчеркнуть, что обучаемым необходимо предварительно разъяснить сущность задачи и способов деятельности, затем потребовать ее выполнение и, наконец, осуществить контроль за их поведением, деятельностью, чтобы убедиться, что задача решена.

Соревнование. Метод соревнования, его целевой компонент в настоящее время трансформировался. В советской системе образования и воспитания он использовался как средство достижения лучших результатов в труде, спорте, других видах деятельности обучаемых, при этом важнейшей была задача формирования отношений дружелюбия, взаимопомощи, корректной состязательности, воспитания сознательности в условиях осуществления коллективных интересов.

Теперь на первый план выступают эгоистические устремления, попытки добиться успеха любой ценой, коллективные интересы отодвинуты. Подобные нравственные тенденции объясняются действием общей социально-экономической системы конкуренции в рыночных условиях, что оказывает существенное влияние на процессы воспитания молодежи. Поэтому, применяя данный метод, необходимо учесть наличие этих тенденций и попытаться их преодолеть, опираясь на его позитивные возможности.

В современных условиях соревнование можно использовать для решения ряда педагогических задач:

- достижения более высоких показателей в труде, спорте, художественной и других видах деятельности;
- развития творческого сотрудничества между обучаемыми или группами обучаемых;
- формирования предприимчивости, личной инициативы и

активности, стремления к успеху достойными нравственными средствами;

• пробуждения интереса к некоторым «скучным», но необходимым видам деятельности;

• развития организаторских и других умений у обучаемых.

Соревнование может иметь индивидуальные и групповые формы, быть эпизодическим или длительным. Успешное применение метода сопряжено с ориентацией на следующие принципы: целевой конкретности, гласности, сравнимости и практической значимости результатов.

Методы стимулирования. Они представляют группу методов, включающую одобрение, осуждение, контроль, самоконтроль. Советская педагогика и система образования не сразу признали методы одобрения и осуждения. Против их применения выступили П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.П. Пинкевич. Отношение к этим методам изменил А.С. Макаренко, который теоретически обосновал правомерность обращения к ним и подтвердил свою педагогическую позицию на практике.

В настоящее время отдельные педагоги-исследователи и преподаватели отрицают целесообразность использования поощрения (одобрения) и особенно осуждения (наказания) в условиях учебных заведений. Между тем практика работы располагает многочисленными примерами применения названных методов. Это дает основание для включения их в методический арсенал воспитательной работы.

Все четыре метода могут использоваться с целью стимулирования деятельности, поступков, поведения обучаемых либо, наоборот, с целью их приостановления (рестимуляции), если они носят негативный характер. Методы являются вспомогательными и требуют корректного обращения со стороны организаторов воспитания.

Метод одобрения свидетельствует о положительной оценке деятельности, поведения, проявляемых обучаемыми качеств или отношений, которая дается преподавателями или коллективом.

Метод способствует возникновению у обучаемых положительных эмоций (уверенности, удовлетворения, бодрости, гордости), подтверждает правильность выбранной ими позиции. Он может быть применен в форме похвалы, благодарности, награждения грамотой или ценным подарком, статьи в газете, фотографии на стенде почета и т. д. Эффективность действия метода повышают: гласность, единодушие оценки педагогом и обучаемыми, соответствие поощрения мере реальных успехов, использование разнообразных

видов поощрения.

Методом осуждения выражается отрицательная оценка деятельности, поведения, проявляемых обучаемыми качеств и отношений, которая дается организаторами воспитания.

Применение данного метода вызывает у обучаемых отрицательные переживания (стыд, горечь, досаду, неуверенность и т. д.). Но если при этом студенты критически анализируют события и свои поступки, намечают пути преодоления или задержания развития тех или иных качеств, не соответствующих узаконенным нормам поведения и морали, значит, метод применен успешно и цель достигнута.

Может быть и другая реакция: обучаемые не раскаиваются в неблаговидных поступках, не становятся более требовательными к себе, не пересматривают свою линию поведения – в этом случае следует сделать вывод о том, что метод осуждения использован неудачно.

Возможно, была избрана неадекватная форма его выражения, не учтены мотивы действий обучаемых либо было унижено их человеческое достоинство, либо имелись какие-то другие причины непрогнозируемой реакции молодых людей. Преподавателям необходимо внимательно проанализировать свои действия, установить причины неудачи и определить другие параметры применения метода.

Метод осуждения может быть реализован в формах: замечания, разъяснения, переубеждения, обсуждения на собрании, выговора, исключения из вуза.

При обращении к методам одобрения и осуждения целесообразно учитывать следующие педагогические требования: опираться на лучшие стороны личности обучаемого, иметь в качестве союзника коллектив, хорошо знать обучаемых и применять методы индивидуально и корректно, не злоупотреблять ими по отношению к одним и тем же обучаемым, учитывать естественные последствия нравственного характера, возникшие в результате применения методов.

Метод контроля используется с целью проверки хода или результатов деятельности и действий обучаемых, выполнения ими поручений и заданий. Всегда могут возникнуть обстоятельства, отвлекающие обучаемых или мешающие им в реализации намеченных задач. Кроме того, имеются и просто нерадивые или неисполнительные юноши и девушки, которые особо нуждаются в контроле как способе напоминания, подталкивания их к

деятельности. Данный метод может быть выражен в форме беседы, наблюдения, отчета на собрании, напоминания, письменного приказа с оценкой деятельности, тестирования.

Метод самоконтроля применяется обучаемым к самому себе для стимулирования или проверки собственного развития и воспитания. Он помогает решать вопросы саморегуляции духовного мира и внешней линии поведения и деятельности. Этот метод имеет в большей степени, чем какой-либо другой, непосредственно личностный смысл.

Формой его выражения являются: размышление, самонаблюдение, самоприказ, рефлексия, тестирование. Метод самоконтроля играет важную роль в нравственно-эстетическом, социальном, интеллектуальном развитии и самовоспитании, совершенствовании личности.

Рассмотренные методы воспитания очень сложно отнести к какой-либо одной группе. Можно говорить о преимущественном влиянии одних методов на формирование сознания, других – качеств личности, третьих – культуры поведения, четвертых – опыта деятельности и отношений. Одни методы способствуют теоретическому обогащению обучаемых (привнесению теории в сознание), другие помогают лучше обобщить и осмыслить опыт собственных поступков, действий, поведения.

Более успешному применению методов воспитания помогает высокая речевая культура, наличие организаторских умений и способностей у преподавателей, а также собственная активность обучаемых.

В целом методы воспитания способствуют развитию общей культуры обучаемых, их интеллекта, эмоционально-волевой и физической сфер, задатков и способностей, т. е. содействуют разностороннему развитию личности, формированию социально и нравственно зрелого молодого специалиста.

Одни методы воспитания – кратковременного действия, кратковременного педагогического эффекта, например совет, разъяснение, убеждение. Другие методы – длительного применения, длительного педагогического воздействия (соревнование, поручение, упражнение).

Методы воспитания многофункциональны. Это значит, что один и тот же метод может способствовать формированию различных качеств, свойств, отношений, т. е. получению различных результатов.

От чего зависит выбор преподавателем методов воспитания? Этот выбор детерминируется целью, которую выдвигает

преподаватель, педагогической ситуацией, внутренним состоянием субъектов воспитательного процесса.

Более того, решая конкретную педагогическую задачу, преподаватель может использовать цепочку методов. Так, например, перестраивая поведение обучаемого, преподаватель обращается к совету, затем он разъясняет (если метод совета оказался недостаточным), далее (при необходимости) он убеждает и переубеждает обучаемого.

Такой подход позволяет ожидать того результата, который преподаватель заложил в цели воспитания. Но и в этом случае может быть другой эффект, т. е. не получен прогнозируемый результат: ведь существует закон сопротивления личности педагогическим воздействиям, на нее направленным. У обучаемого ничего нельзя сформировать, у него ничего нельзя перестроить или изменить, если он внутренне того не желает, не идет навстречу, не проявляет собственную активность.

Методы воспитания, соединенные между собой в определенную систему, составляют методику воспитательной работы. Это важный раздел педагогики. Будучи «инструментом прикосновения к личности», методы воспитания требуют от организаторов воспитательного процесса хорошего знания обучаемых и индивидуализации при выборе методов.

Один и тот же метод может оказать не равнозначное влияние на личность разных обучаемых. И в то же время требуемый результат можно получить, опираясь на разные методы. От знания методов и профессионального их применения в значительной мере зависит успех воспитания обучаемых и воспитательного процесса в целом.

Содержание воспитательного процесса реализуется посредством определенных форм.

Форма – это внешний вид воспитательной работы, как бы ее оболочка. В условиях учебного заведения используются массовые (тематические вечера, спортивные соревнования, воскресники по благоустройству), групповые (секции, кружки, студии, клубы), индивидуальные (беседы, индивидуальные задания) формы воспитательной работы с обучаемыми.

Методика подготовки и проведения массовых и групповых мероприятий имеет индивидуальный характер, который определяется уровнем методической культуры и интересами организаторов мероприятий.

В условиях учебных заведений наибольшее распространение получили следующие формы внеаудиторной воспитательной работы:

тематические вечера, дискотеки, спортивные соревнования, туристические походы, клубные занятия по интересам, диспуты, экскурсии, коллективы самодеятельности – хоровые, хореографические, театральные, воскресники по благоустройству, политические информации, строительные отряды, волонтерская деятельность, создание тематических музеев и др.

Организаторам воспитания необходимо выдвигать не только цель дела (деятельности), но и цель воспитания, в противном случае участие в деятельности может быть либо нейтральным в воспитательном отношении процессом, либо менее значительным, чем ожидалось.

ГЛАВА 4.
Продуктивная педагогика

4.1. Продуктивная технология

На данном этапе развития общества больше всего подойдет технология, которая:

– основывается на современных достижениях науки;

– согласуется с традициями современного образования, учитывает его лучшие достижения;

– отвечает потребностям большинства людей;

– отвечает современным и ближайшим возможностям;

– допускает изменения, вариации, наращивание, оптимизацию;

– соответствует нашим целям и задачам;

– гарантирует получение педагогического продукта заданного количества и качества.

Этой технологии больше всего подходит название продуктивной. В центре ее устремлений – обучаемый как носитель усвоенного опыта предыдущих поколений, обладатель духовных и нравственных ценностей, продукт своей эпохи, образованный своими собственными усилиями и усилиями школы с помощью соответствующей гуманной технологии.

Каковы очевидные преимущества технологии? Это:

Технология управляемая. Варьируя объем и интенсивность компонентов, от которых зависит конечный успех, можно получить продукт любого количества и качества в обусловленных пределах. Технология исключает вопросы – либо будет, либо нет. Результат

обязательно будет в запланированном объеме и на проектируемом уровне.

Технология универсальная. Она одинаково пригодна и для формирования общего продукта педагогического процесса, и для достижения запланированного эффекта в каждой его части – обучении, развитии, воспитании. То, что выдвигается на передний план, признается приоритетным. Схема достижения успеха во всех случаях остается неизменной.

Технология научная. Результат достигается только на основе известных в науке знаний. Никаких допущений, натяжек, неопределенностей, условностей типа «если бы...». В основу ее положено то, что гарантирует наука в определенных условиях.

Это технология, посильная для любого педагога. От него требуется только честное выполнение своего профессионального долга без подвижничества, надрыва, сверхъестественной прилежности.

Технология массовая. Она пригодна для всех классов и типов учебно-воспитательных заведений. В детском саду, в школе и вузе процесс должен быть организован одинаково – по научным предписаниям.

Технология экономная. В отличие от экзотических схем, требующих специального и нередко дорогого оборудования, технология проектируется на скромную почву образовательных реалий. Новые средства, если они появляются и применяются, ускоряют и облегчают путь достижения запроектированной эффективности.

Технология оптимальная. И допускающая непрерывное совершенствование с учетом новых возникающих условий. Открытость оптимизации – основное свойство технологии. Каждый ее элемент допускает совершенствование и рационализацию. Другие технологии запрограммированы на жесткие схемы и не допускают их изменений. Если развитие технологии невозможно, ее следует отвергнуть как бесперспективную.

Технология привычная. Она, в сущности, не меняет способов, которыми решаются школьные проблемы. Самое главное отличие ее в том, что технология буквально «вытаскивает» педагога на новый, более высокий уровень работы «по науке», не позволяет ему опускаться ниже. Ничего сложного нет: выучи, разберись, от чего зависит продуктивность, постоянно контролируй эти факторы, «набей руку», доведи до автоматизма. Все!

Технология наукоемкая. Отечественная наука, основывающаяся на передовых достижениях, передовая практика, творчество

новаторов питают ее.

Технология реальная. Не модная, не сиюминутная, не рассчитанная на то, чтобы удивлять.

Технология доступная и понятная. Побольше непонятного – публика это любит. Правда, чем больше неясного в теоретических размышлениях, тем примитивнее осуществляется само дело. Если не остановимся в своем упрямстве, то результаты улучшаться не будут.

Еще одно из несомненных преимуществ продуктивной педагогической технологии состоит в том, что *она допускает сочетание с другими технологиями или их элементами.* Этим обеспечивается ее фундаментальность и универсальность, применимость во всех типах учебных заведений в качестве базисной, основоположной, на которой монтируются специальные (профильные) технологические решения. На основе ППТ осуществляется всестороннее и гармоническое развитие личности (базисный компонент), а посредством других технологий развиваются специальные качества в соответствии с провозглашенными целями.

Продуктивная педагогическая технология – это технология вариативная, допускающая множество видоизменений. Достаточно, например, изменить вид обучения в данной технологии и ввести все полагающиеся новому виду изменения, чтобы оказаться уже в другой стране, с другими правилами игры, другими композициями педагогического процесса, иными результатами. Но технология останется той же.

Если исходить из наличия шести главных видов обучения и воспитания, трех десятков методов, семи основных организационных форм, двух десятков средств, трех видов отношений и четырех базисных моделей управления, то количество только главных модификаций превысит сотни вариантов. В выборе оптимального и будет заключаться творчество педагога.

Эффективная технология может быть выстроена только на глубоком знании природы обучаемого, законов его развития и воспитания. Достаточно ли у науки знаний, чтобы создать всю технологию без субъективных домыслов? В строгом соответствии с требованиями теории? Чтобы процесс выстраивался не на образцах и альтернативных представлениях, а по объективной научной логике?

Конечно, в теории еще немало белых пятен, но со всей ответственностью можно утверждать, что знаний накоплено достаточно и их общее количество должно наконец перерасти в новое качество образования. Необходимо лишь каждый шаг соотносить с тем, что известно науке, проверять интуицию алгеброй. Технология,

которая здесь предлагается, – нудная, без привычных для педагогов восторгов. Только сухие альтернативы – это можно, того нельзя. И обоснования, почему это так. Но зато не менее 90% обучаемых и педагогов смогут учить и учиться продуктивно.

Продуктивная педагогическая технология базируется на: 1) знании законов, условий и факторов, которыми обеспечивается прирост продукта, и 2) умении педагога правильно их учитывать и использовать их действие.

Понимание причин, определяющих продуктивность учебно-воспитательного процесса, можно без преувеличения назвать сердцевиной профессиональной компетентности педагога, а умение обнаруживать их и предвидеть комплексное действие в будущем процессе – вершиной педагогического мастерства.

Причины, влияющие на течение и результаты педагогического процесса, называются продуктогенными факторами (от лат. «рождающий»). Если педагоги стремятся хорошо управлять процессом, достигать заданного уровня продуктивности воспитания и развития в установленные сроки, то они должны абсолютно все знать о тех причинах, от которых зависят результаты.

Главная теоретическая и практическая задача – определение важности (значимости) факторов. Мы интуитивно чувствуем, что не все они равнозначны, не все одинаково влияют на результаты. Некоторые из них нужно учитывать всегда и в первую очередь, иные – только по обстоятельствам.

Попробуем разобраться. Итак, фактор – это значительная причина, образованная как минимум из двух продуктогенных причин одной группы. Из единичных факторов образуются общие. Общий дидактический фактор, как правило, имеет значительное количество продуктогенных причин и может содержать несколько дидактических факторов.

При дальнейшем объединении общих факторов образуются комплексные, содержащие в себе массу отдельных продуктогенных причин и общих факторов. На вершине иерархии – генеральные факторы, объединяющие все без исключения продуктогенные причины определенной группы, предварительно сведенные в комплексные, общие и единичные факторы.

Существуют еще специфические факторы. Это те, которые по какой-либо причине нельзя свести ни к одной продуктогенной причине или включить в состав общего или комплексного фактора. Очень часто специфический означает «неповторимый», «особенный».

Выделением и учетом в практической работе продуктогенных

факторов достигается качественное решение педагогических проблем. Для практики это прямой и ясный путь выбора стратегии, основанной на диагностике факторов.

Примем без доказательств тот факт, что на продуктивность педагогического процесса одновременно и совокупно влияют все причины. Это влияние имеет комплексный характер.

Можно условно выделить четыре генеральных фактора, определяющих в комплексе формирование продуктов учебно-воспитательного процесса:

1) информация (ИН);
2) организационно-педагогическое влияние (ОПВ);
3) обучаемость, воспитуемость (ОВУ);
4) время (ВР).

Генеральный фактор «Информация» содержит в себе причины информационного происхождения. Учебная информация подразделяется на когнитивную (несущую знания), развивающую, воспитательную и управляющую.

Поэтому педагогическая информация очень своеобразна. Особенностью ее по сравнению с любой другой является наличие педагогической обработки, благодаря чему она «приспосабливается» для решения педагогических задач. Именно от уровня, качества педагогической обработки, структурирования и многих других особенностей зависит пригодность информации для учебно-воспитательного процесса, ее доступность, посильность, значимость, эффективность.

В составе этого генерального фактора логически выделяются два комплексных: объективная (чистая) информация и ее педагогическая обработка.

К первому относятся такие общие факторы, как содержание, количество учебного материала, его качество, форма (структура) изложения. Расшифровывая последние, отметим, что количество учебного материала обусловливается такими общими факторами, как количество общих понятий, количество всех понятий, количество информационно-смысловых элементов знаний (ИСЭЗ) в них, а качество – сложностью материала, которая определяется через количество новых взаимосвязей или новых операций, длину алгоритма, ведущего к решению задачи (получению ответа на вопрос), и т. д.

Форма (структура) изложения материала может быть различной: предметной, логической, образной, символьной и т.п. Важной характеристикой сложности учебного материала является

субъективное ощущение трудности ее восприятия, понимания, усвоения.

К характеристикам информации, приобретаемой в процессе педагогической обработки, относятся следующие: способ, структура, доступность изложения (язык, соответствие уровню подготовки учеников, степень свернутости, уровень избыточности и др.).

Таким образом, генеральный фактор «Информация» имеет в своем составе два комплексных (объективная информация, дидактическая обработка), шесть общих (содержание, количество, качество, форма, структура, способ изложения) и свыше 50 причин простого действия.

Генеральный фактор «Организационно-педагогическое влияние» объединяет большую группу продуктогенных причин, характеризующих деятельность учителей, качественные уровни организации учебно-воспитательного процесса, условия учебного и педагогического труда. Два комплексных фактора выделяются в его составе: организационно-педагогическое влияние на уроках (регулярных занятиях) и влияние вне школьных занятий.

К общим факторам, характеризующим это влияние на занятиях, относятся также следующие:

методы преподавания и учения, организационные формы (главные и вспомогательные), учебные ситуации (готового преподнесения учебного материала, естественного самонаучения, управляемой познавательной активности обучаемых и др.);

работоспособность педагога (длительность труда, нагрузка, смена, чередование труда и отдыха, день недели, четверть, режим труда, возраст и др.);

работоспособность обучаемых (длительность учения, смена, день недели, занятие по расписанию, возраст, расписание занятий, режим труда и отдыха, объем общей и дидактической нагрузки и т. д.);

контроль и проверка результатов работы (частота контроля на одно занятие, общая и средняя частота контролирования, наличие контроля на предыдущем занятии и др.);

тип и структура учебного занятия, практическое применение приобретенных знаний, умений, применение средств обучения, оборудование учебного процесса, условия обучения (в том числе санитарно-гигиенические, психофизиологические, этические, организационные, в частности моральный климат в коллективах, сотрудничество между педагогами и обучаемыми и т. д.).

Факторы, действующие вне занятия, следующие:

распорядок учебного труда, контроль (объем, частота, система и

т.п.);

использование средств массовой информации с учебными целями (телевидения, газет, журналов), чтение литературы (дополнительной к программе и по интересам);

организация самостоятельного учебного труда, отдаленность места проживания от учебного заведения, использование транспортных средств и многие другие факторы.

В этом генеральном факторе, кроме двух комплексных, выделяются 20 общих и более 150 продуктогенных факторов. Причем некоторые из них, например условия обучения, при ближайшем рассмотрении и детальном анализе состоят из множества конкретных причин и могут претендовать на статус если не генеральных, то комплексных факторов.

Генеральный фактор «Обучаемость, воспитуемость» – это способность (пригодность, податливость) обучаемых к учению, воспитанию, возможность достижения ими запроектированных результатов в установленное время. Целесообразно рассматривать индивидуальную и групповую (коллективную) обучаемость, воспитуемость.

Как и в уже рассмотренных факторах, в нем выделяются причины, действующие на занятиях и вне их.

На занятии проявляются следующие:

уровень общей подготовки (эрудиции) обучаемых; способности к овладению определенным учебным материалом, усвоению знаний, умений, навыков; общие способности к учебно-познавательной деятельности;

общие характеристики внимания (определяемые особенностями нервной системы, темперамента, возраста);

особенности мышления при изучении конкретного учебного предмета; общие характеристики мышления; психологическая установка на сознательное и прочное усвоение учебного материала (внешняя и внутренняя);

мотивация учения, воспитания, развития (понимание и осознание целей, интерес к обучению, учебной деятельности, к изучаемому предмету, действенность стимулов, отношение к выполнению учебных обязанностей и др.);

темпы усвоения знаний, умений; здоровье обучаемых (утомляемость, заболеваемость и т. д.);

возраст обучаемых; их ценностные ориентации; жизненные планы; дисциплинированность, ответственность;

ориентация на будущую профессию;

отношение к карьере;

стиль (способ) жизни и многие другие причины.

Обучаемость, воспитуемость в процессе самоподготовки характеризуется такими причинами, как:

самоконтроль (объем, частота, качество, система); воля и настойчивость; целенаправленность;

умение учиться; режим (распорядок работы) и организация;

работоспособность;

ценностные ориентации;

стимулирование; мотивация;

состояние здоровья;

особенности восприятия познавательной деятельности в целом;

способности; скорость, прочность, объем запоминания и усвоения;

уровень и особенности мышления; возрастные и индивидуальные характеристики и т. д.

В этой группе генеральный фактор образуется совокупным влиянием не менее 60 общих факторов обучения.

Четвертый генеральный фактор – «Время». В нем можно выделить: 1) затраты времени непосредственно на занятии и 2) затраты времени на самообучение, саморазвитие, самовоспитание.

К затратам времени на занятии относятся:

время восприятия и первичного усвоения знаний, закрепления изученного; периодичность контролирования, повторения и закрепления;

время, прошедшее после завершения обучения; время сохранения информации в памяти в соответствии с целевой установкой;

на выполнение тренировочных упражнений и применение знаний, умений;

повторение изученного; систематизацию; подготовку и выдачу ответа и многие другие.

Затраты времени, связанные с самообучением: время на выполнение домашних заданий; чтение дополнительной литературы; посещение факультативов и дополнительных занятий; профильное обучение; участие в работе факультативов; на занятия по интересам и другие.

В этом генеральном факторе насчитывается более 20 общих факторов, связанных с различными затратами времени в обучении, воспитании и подготовкой к ним. Всего же на течение и результаты учебно-воспитательного процесса на занятии влияет не менее 150

общих факторов, а количество продуктогенных причин достигает 400–450, и это, вероятно, еще не полный перечень последних.

Итак, продуктивность учебно-воспитательного процесса определяется комплексным влиянием четырех генеральных факторов. Длительные эксперименты, проведенные с применением комплексной методики, показали, что факторы имеют различную весомость влияния, т. е. их вклад в формирование конечного продукта оказывается неодинаковым.

В условиях нормального учебно-воспитательного процесса более других значимо организационно-педагогическое влияние – 32%, далее идут обучаемость, воспитуемость обучаемых – 28%, информация – 24% и время – 16%. Если происходит отклонение от нормального протекания учебно-воспитательного процесса, то нарушается и установленное соотношение.

Диагностические цели

Цели задаются после определения продукта. Они описывают стратегию и тактику достижения результатов. Цели распадаются на задачи. Диагностическое задание целей (задач) означает описание и формулировку их в таком виде, на таком уровне четкости и детализации, чтобы достижение каждой задачи можно было проверить.

Цели, как известно, задаются на различных уровнях и распадаются по разным критериям на общегосударственные, региональные, общепредметные, частнометодические, поурочные и другие.

Что важно при работе по продуктивной технологии? Не выбирать задачи (они уже заданы продуктом), а переводить их в практическое русло, реальную плоскость. Формулировать как можно конкретнее и четче. Почему это важно? Можно проверить. И определиться – где находимся, чего достигли.

Общая задача складывается из задач преподавателя и задач обучаемых. Если они сформулированы конкретно и четко, то можно просчитать коэффициент совпадения, а заодно и эффективность технологии.

Как формулируются задачи? Необходимо соблюдать важные требования:

1) разбить общую цель урока на составные части;
2) каждая часть цели формулируется как отдельная задача;
3) задачи не перекрывают друг друга;
4) задачи не повторяются;
5) задачи преподавателя трансформируются в задачи

обучаемых;

6) задачи поставлены однозначно;

7) сформулированы кратко.

Эти требования относятся и к формулировке воспитательных и развивающих задач, где они обозначают конкретные шаги на пути к запланированному продукту.

Выполните следующие несложные предписания, и вы навсегда избавитесь от сложностей диагностирования совпадения целей с результатами.

1. Ознакомьтесь с описанием продукта в государственном стандарте.

2. Изучите цели как общие ориентиры в программах.

3. Проектируйте на практическую плоскость.

4.2. Проектирование педагогического процесса

Продуктивная педагогическая технология нацелена на прочное усвоение базисных знаний, умений.

Хорошо обученный человек имеет базис основных знаний, умений, усвоенных на уровне прочных мыслительных и поведенческих навыков, действующих неосознанно как стереотипы мышления и поведения. Путь к прочным знаниям один – многократное и беспрерывное повторение изученного во все новых ситуациях и связях до тех пор, пока действия не будут доведены до автоматизма, не осядут в долгосрочной памяти и не будут всякий раз требовать участия ума и воли.

Что делать, чтобы знания и умения были прочными, хорошо известно. Вспомним хотя бы главные правила.

Для прочного усвоения знаний, умений будем:

• выделять главные знания, умения, откажемся от малоценных и малозначимых;

• экономить силы обучаемых, не растрачивать их на запоминание малоценных знаний, не допускать перегрузки памяти в ущерб мышлению;

• препятствовать закреплению в памяти неправильно воспринятого или того, что обучаемый не понял. Запоминать только сознательно усвоенное, хорошо осмысленное;

• заключать материал, требующий запоминания, в короткие ряды: то, что мы должны носить в своей памяти, не должно быть слишком объемным;

• исключать из подлежащих запоминанию рядов все, что ученик

сам легко может прибавить;

• помнить, что забывание изученного наиболее интенсивно идет сразу после обучения, поэтому время и частоту повторений согласуем с закономерностями забывания;

• согласовывать частоту повторений с кривой забывания. Наибольшее количество повторений требуется сразу же после ознакомления школьников с новым материалом, т. е. в момент максимальной потери информации, после чего количество повторений должно постепенно снижаться, но никогда не прекращаться;

• следить за логикой подачи учебного материала. Знания и убеждения, логически связанные между собой, усваиваются прочнее, чем разрозненные сведения;

• всегда помнить, что главным средством упрочения знаний является их самостоятельное многократное повторение;

• развивать память, используя различные мнемотехнические приемы, облегчающие и направляющие запоминание;

• добиваться глубокого и прочного усвоения каждым учеником не всего, что изучается, а главного: прочно усвоенное, оно станет надежной основой дальнейшего обучения;

• контролировать логику обучения: прочность знаний, логически увязанных между собой, всегда превышает прочность усвоения разрозненных, мало связанных между собой знаний;

• проводить повторение и закрепление изученного так, чтобы активизировать не только память, но и мышление, и чувства школьников. Работа над осознанием и закреплением знаний постепенно расширяет их объем;

• находить новые схемы повторения изученного, предоставлять возможность школьникам рассматривать материал с разных сторон, под разными углами зрения;

• всегда связывать изучение нового с ранее пройденным, повторять старое в новом;

• проводить закрепление и упрочение знаний, умений в логически целостных структурах;

• отказываться от однообразных видов работы: они мало развивают и быстро утомляют. Упражнения подбирать так, чтобы они имели смысл. Выполнение упражнений, решение задач эффективны, если требуют активного размышления, поиска рационального решения, проверки результатов при сопоставлении с данными условия;

• объяснять, что и как надо делать, какие требования будут

предъявлены к результатам работы;

- выполнять пробные упражнения под руководством учителя;
- постоянно выявлять и измерять достигнутые успехи;
- использовать счет как важнейшее и универсальное средство упрочения и действенности обучения: сначала – на палочках, потом – вслух, в конце – в уме.

Проблемное обучение (ПбО)

Отличительная особенность организации обучения – самостоятельное добывание знаний в процессе решения учебных проблем, развития творческого мышления и познавательной активности обучаемых. Технология проблемного обучения не отличается особой вариативностью, поскольку включение учащихся в активную познавательную деятельность опирается на этапы, которые должны быть реализованы последовательно и комплексно. Важный этап ПбО – создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения.

Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для обучаемых. Ее введением и осознанием завершается первый этап. На втором этапе разрешения проблемы («закрытом») обучаемый перебирает, анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для получения ответа, и активно включается в добывание недостающей информации.

Третий этап («открытый») направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. «Озарение» («Я знаю, как сделать») завершает этот этап. Далее следуют этапы решения проблемы, верификации (проверки) полученных результатов, сопоставления с исходной гипотезой, систематизации и обобщения добытых знаний, умений.

Преимущества ПбО хорошо известны: самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты обучения.

К недостаткам следует отнести слабую управляемость познавательной деятельностью обучаемых, большие затраты времени на достижение запроектированных целей.

Программированное обучение (ПО)

Название происходит от позаимствованного из словаря электронно-вычислительной техники термина «программа», обозначающего систему последовательных действий (операций), выполнение которых ведет к заранее запланированному результату. Основная цель ПО – улучшение управления учебным процессом.

Возникшее в начале 1960-х годов на основе новых дидактических, психологических и кибернетических идей ПО направило свои усилия на создание такой технологии учебного процесса, которая позволяла бы контролировать каждый шаг продвижения ученика по пути познания и благодаря этому оказывала бы ему своевременную помощь, избавляя тем самым от многих затруднений, потери интереса и других негативных последствий, сопровождающих плохо управляемый процесс.

Особенности ПО таковы:

– учебный материал разделяется на отдельные порции (дозы);

– учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;

– каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т. д.);

– при правильном выполнении контрольных заданий обучаемый получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения;

– при неправильном ответе обучаемый получает помощь и дополнительные разъяснения;

– каждый обучаемый работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;

– результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются, они становятся известными как самим обучаемым (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь);

– педагог выступает организатором обучения и помощником (консультантом) при затруднениях, осуществляет индивидуальный подход;

– в учебном процессе широко применяются специфические средства ПО (программированные учебные пособия, тренажеры, контролирующие устройства, обучающие машины).

Современные обучающие машины быстро устанавливают уровень обученности и возможности работающих с ними обучаемых,

могут «приспосабливаться» к ним. Такие самоприспосабливающиеся программы называются адаптивными. Современные обучающие программы чаще всего составляются по смешанной (комбинированной) схеме, что позволяет сделать их гибкими.

Компьютерное обучение (КО)

Ощутимые шаги в раскрытии глубинных закономерностей человеческого обучения, сделанные мировой дидактикой, а также бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительных машин (ПЭВМ) вывели педагогов на новую технологию компьютерного (компьютеризованного) обучения, которой, судя по всему, предстоит сыграть важную роль в преобразовании учебно-воспитательного процесса.

Оказалось, что компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, можно эффективно приспособить для решения почти всех дидактических задач – предъявления (выдачи) информации, управления ходом обучения, контроля и коррекции результатов, выполнения тренировочных упражнений, накопления данных о развитии учебного процесса и т. д.

В развитых странах, где компьютеры в обучении широко применяются уже не одно десятилетие, определились главные направления эффективного использования ЭВМ.

В их числе два важнейших:

1) повышение успеваемости по отдельным учебным предметам, обеспечение ориентированного на результат процесса;

2) развитие общих когнитивных способностей – решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить, владеть коммуникативными навыками (сбор, анализ, синтез информации), т. е. упор на процессы, лежащие в основе формирования того или иного навыка.

Программированное и пришедшее ему на смену компьютерное обучение основывается на выделении алгоритмов обучения. Алгоритм как система последовательных действий, ведущих к правильному результату, предписывает обучаемому состав и последовательность учебной деятельности, необходимые для полноценного усвоения знаний и умений.

Качество компьютерного обучения обусловливается двумя основными факторами:

1) качеством обучающих программ;

2) качеством вычислительной техники.

И в той, и в другой области сегодня существуют значительные проблемы. Эффективных, хорошо разработанных с учетом закономерностей познавательного процесса обучающих программ пока мало, их составление сопряжено с большими затратами времени и сил специалистов, а поэтому стоимость таких программ очень высока. Постепенно увеличивается и совершенствуется парк школьных ЭВМ, но и в этой области отставание от мирового уровня еще не преодолено.

Компьютерное обучение отличается большой вариативностью, в зависимости от конкретных условий и возможностей преподавателя практикуют различные по типу, структуре, длительности учебные занятия с компьютерной поддержкой.

Новые информационные технологии (НИТ)

Сегодня пока невозможно говорить об определенной концепции новых информационных технологий, куда включаются и средства информатизации (компьютеры, коммуникации, другие электронные устройства), и способы обработки, передачи, получения, сохранения информации и специфические особенности применения компьютеров в классах.

Объемы информации, которые требуется использовать в образовании, сегодня настолько большие, что обычные пути ее поиска, передачи становятся малоэффективными. Мощные компьютеры и средства связи разрешают быстро находить, передавать и обрабатывать необходимую информацию. Но для этого нужно уметь пользоваться этими средствами, владеть соответствующими технологиями.

Определим НИТ как совокупность методов и средств накопления, обработки, представления, сохранения и передачи информации.

НИТ направлены на:

- интенсификацию учебно-воспитательного процесса, повышение его продуктивности;
- построение открытой системы образования, которое обеспечивает каждому обучаемому собственную траекторию самообразования;
- системную интеграцию предметных областей знаний;
- развитие творческого потенциала обучаемого, его способностей к коммуникативным действиям;

• формирование информационной культуры преподавателей и обучаемых;

• реализацию социального заказа, обусловленного информатизацией современного общества.

Новые дидактические задачи на компьютерах ставятся и разрешаются пока мало, но в будущем непременно возрастет доля имитационного моделирования.

Объектом усвоения выступают:

а) внешние параметры процесса; б) закономерности, недоступные для наблюдения в естественных условиях; в) связи имитированных явлений с теми параметрами, которые автоматически заданы программой; г) поиск параметров, которые оптимизируют протекание имитированного процесса, и т. п.

Процесс передачи готовых знаний заменяется экспериментально-исследовательской деятельностью, обеспечивающей самостоятельное открытие закономерностей или свойств исследуемых объектов. Такие подходы целесообразно применять в процессе изучения физики, химии, биологии. Компьютер может помочь в усвоении и абстрактных теоретических понятий. Такое усваивание достигается при моделировании понятия.

Начинается реализация принципиально новых стратегий обучения. Создаются так называемые «компьютерные учебные среды», или «микромиры», представляющие собой модели осваиваемых областей знаний.

Новые возможности открывают телекоммуникационные технологии. Все большее распространение получают международные телекоммуникационные проекты. Ученики, учителя, получая доступ к профессиональным банкам и базам данных, овладевают научными проблемами, разработки которых еще не завершены, работают в составе исследовательских коллективов, обмениваются результатами исследований.

Использование хорошо структурированной информации, содержащейся в базах данных, помогает ее запоминать, способствует формированию приемов выполнения логических операций анализа, сравнения и т.п.

Преподаватели благодаря доступу к сетям телекоммуникаций не только значительно повышают свою информационную вооруженность, но и получают уникальную возможность общаться со своими коллегами по всему миру. Это создает идеальные условия для профессиональных контактов, обмена профессиональными разработками.

Наличие достаточного количества компьютеров дает возможность объединять их в информационную сеть школы, которая связывает кабинет директора, учительскую, школьные кабинеты, библиотеку в единое информационное пространство. Это предоставляет новые возможности автоматизации управленческой деятельности: ведение электронных журналов успеваемости, создание и использование информационно-справочных систем (нормативных, предметных, методических), получение и передачу оперативной информации.

4.3. Перестройка проведения занятий
Концептуальные модели

Их всего три, соответствующие трем главным педагогическим технологиям:

1. Модель предметно-ориентированного обучения и соответ ствующая ему модель предметно-ориентированного занятия.

2. Модель личностно-ориентированного обучения и соответствующая ему модель личностно-ориентированного занятия.

3. Модель сотрудничества как сочетание предметно-ориентированного и личностно ориентированного обучения.

Рассмотрим организацию основных модулей блока занятий продуктивной педагогической технологии.

Модуль вводного повторения (ориентации, актуализации). Ведущая роль принадлежит преподавателю, так как только он знает, какие ранее изученные знания потребуются для введения нового материала. Задача обучаемых – активно мыслить, действовать.

Для определения уровня предшествующей подготовленности обучаемых преподаватель использует беседы, тестирование, задачи и упражнения на изучение остаточных знаний, умений. Чаще всего педагог ставит лишь относящиеся к теме вопросы. Отвечая на них, обучаемые восстанавливают в памяти все необходимое.

Модуль изучения нового материала (презентации). Если преподаватель пошел по пути укрупнения дидактических единиц, то предпочтительна лекция, позволяющая компактно передать обучаемым содержание материала. Однако дидактические единицы выделить не всегда удается, потому что смысл укрупнения не количественный (по объему), а качественный (по связям в учебном материале).

Для более полной реализации идей дифференцированного

обучения профессор В. Гузеев (Москва) предложил несколько измененную форму семинара, которую он назвал семинар-практикум. Процесс осуществляется через активное использование групповой работы. Часть обучаемых на уроке объединяется в группы, и каждая группа получает задание на ограниченное время, по истечении которого отчитывается о своей работе в той или иной форме. Наиболее эффективной является «публичная защита»: представитель группы выходит к доске и рассказывает той части аудитории, которая не занята в других подгруппах, о том, как его группа решала проблему, отвечает на вопросы.

Обсуждаются другие подходы или упущенные решения. Иногда одну и ту же задачу решают две группы, и в этом случае при защите одной группы другая становится оппонирующей. Затем группы могут поменяться задачами и в конце концов обсудить обе задачи. Вариантов может быть много.

Важно, что семинар-практикум позволяет достигать самых разнообразных целей. Забота преподавателя – организовать неформальную защиту, чтобы задаваемые вопросы были значимы и интересны. После оценки работы группы ее участники получают одинаковые баллы. Пока все группы заняты решением своих задач, преподаватель работает с остальной частью аудитории в нужном ему режиме: опрос, совместное решение задач, обсуждение сообщений обучаемых.

За занятие можно обсудить работу двух–четырех групп, но создавать их можно больше. Группы, уровень задач которых существенно отличается от уровня, достигнутого основным составом аудитории, к «публичной защите» не привлекаются – в частности, группы выравнивания. В таких случаях чаще всего отчеты групп принимает преподаватель, другие обучаемые в этом не участвуют.

В течение занятия одни и те же обучаемые могут работать в группах разных типов в зависимости от того, какие цели преследует учитель, формируя эти группы.

Организационная схема семинара-практикума заметно меняется от занятия к занятию в зависимости от результатов предшествовавших уроков. Первые уроки этого модуля довольно просты – на них встречаются одна–две группы, последние – очень сложны, так как почти все обучаемые оказываются в группах разных типов.

Модули практики. Предназначены для развития и закрепления умений и навыков в стандартах ПрУц. Сначала, как объяснялось в предыдущем шаге, осуществляется пропедевтическая

(диагностическая) практика, после презентации учебного материала следует практика на примерах под управлением педагога, затем самостоятельная практика – возможность поупражняться самостоятельно, но в присутствии преподавателя, далее по схеме процесс развивается к независимой практике и завершается большим объемом домашней практики. Для подгрупп обучаемых, желающих освоить минимальный объем, достаточно умения решать шаблонные задачи.

Обучение ограничивается практикой на примерах. Это обычно достигается сочетанием индивидуальной работы с объяснениями, инструктажами, индивидуальной помощью. Могут использоваться групповые и микрогрупповые практикумы, работа в парах, когда закрепление навыка проходит через общение и взаимопомощь обучаемых.

Модули наблюдения, диагностики и контроля. Служат для организации и поддерживания непрерывной обратной связи, получения своевременной информации об успешности продвижения в учебе каждого обучаемого. Во всех модулях блока занятий обязательно проводятся замеры, срезы знаний. Фиксируются во всех возможных формах. Используются оперативно и гибко. Наглядные результаты мониторинга называются матрицами срезов.

В литературе можно встретить описание различных видов фиксации учебных достижений – матриц срезов. Вспомним открытые листы успеваемости В. Шаталова, приемы публичного мониторинга С. Лысенковой и Ш. Амонашвили.

Модуль обобщения изученных знаний. Это не что иное, как хорошо известное обобщающее повторение, которое необходимо для установления общих связей в изучаемом материале и которое позволяет обучаемым увидеть всю тему целиком. Хорошо известны и основные формы организации обобщающего повторения – специальные занятия, итоговые творческие работы, консультации, семинары, коллоквиумы. Продуктивная педагогическая технология невозможна без системообразующих обобщающих занятий.

Модули контроля не имеют особых отличий, разве что контроль тяготеет к использованию объективных способов – прежде всего письменного тестирования во всех его разнообразных формах и видах. Компьютерная поддержка весьма желательна. Устанавливаются жесткие правила контролирования, оценивания и рейтинга. Заданий предлагается достаточное количество (не менее 10). Среди них два-три минимального уровня, четыре-пять среднего и два-три продвинутого уровня.

Первыми идут задания минимального уровня, за ними – среднего и, наконец, продвинутого. Если осуществляется дифференцированный контроль, то задания составляются одного уровня сложности и порядок их предъявления не имеет значения.

Задания выполняются по порядку от первого к последнему. Возможность выбора заданий, соответствующих уровню притязаний, не предусматривается. Проверяются задания в порядке их поступления. До начала проверки обучаемый имеет максимальное количество баллов (например, 10, 20 или 100 в зависимости от того, какую балльную шкалу согласуют между собой учитель и ученики). Если в заданиях минимального уровня (а они идут первыми) допущена хотя бы одна ошибка, то тест дальше не проверяется. За задания минимального уровня выставляются невысокие баллы. Общий (средний) уровень влечет за собой повышение баллов, а продвинутый – максимальное начисление.

Оценка, полученная в результате контроля, отражает достигнутый обучаемым уровень и больше не пересматривается. Но для большей объективизации (а также гуманизации) предусмотрено ее соотнесение с другими оценками, полученными при выполнении других блоков или отдельных модулей.

Модуль коррекции обычно следует после модуля контроля. Обучаемый получает свои работы (тесты) с оценкой и подписью преподавателя. Сам обучаемый может локализовать свои ошибки с точностью до уровня. Разобраться в остальном поможет преподаватель. При коррекции обучаемые могут объединиться в подгруппы и искать ошибки сообща. Иногда преподаватель стимулирует обучаемых призывом – самостоятельно найденная и исправленная ошибка ошибкой не считается. Но это только на этапе тренажа и закрепления знаний. Самостоятельное исправление ошибок для обучаемого полезнее, чем преподавательские исправления.

Коррекционная работа, как ни одна другая, требует дифференцированного подхода. Обучаемые, получившие высший балл, продолжают решать нестандартные задачи, помогают товарищам искать и исправлять ошибки, объясняют их причины.

Оценка, полученная на уроке контроля, абсолютна, так как отражает точно достигнутый обучаемым уровень. Когда подходит время ставить оценку за учебный период, учитываются две оценки от каждого блока уроков – средняя относительная и абсолютная контрольная. Практика подтверждает целесообразность использования комбинации двух оценочных шкал.

4.4. Закономерности учебно-педагогического процесса Пирамида законов

Для выяснения логической основы классификации многочисленных и многоплановых закономерностей обучения создается модель. В ней педагогический процесс рассматривается как система, имеющая сложную внутреннюю структуру, состоящая из компонентов (элементов).

Условно выделяют шесть основных компонентов системы: содержательно-процессуальный, гносеологический, организационный, психологический, социологический, организационный.

Содержательно-процессуальный компонент объединяет в себе такие общие характеристики учебно-воспитательного процесса, как цели, содержание, виды, методы, средства, способы, формы педагогического сотрудничества.

Гносеологический компонент процесса относится к аспекту познания обучаемыми под руководством преподавателя объективной действительности, фактов и законов природы и общества, самих себя.

Психологический компонент процесса связан преимущественно с внутренним миром, психологическими взаимоотношениями сотрудничающих индивидов.

В кибернетическом аспекте находят отражение все многообразие связей, существующих в учебно-воспитательном процессе, циркуляция информационных потоков, а главное – управление усвоением информации.

Социологический компонент системы охватывает отношения между участниками учебно-воспитательного процесса. В этом компоненте отражаются не только конкретное взаимодействие преподавателей и обучаемых, но и более общие социальные взаимосвязи – направленность, социальная значимость обучения и т. д.

Организационный компонент отражает учебно-воспитательный процесс в аспекте интеллектуального труда. Сюда относятся: организация учебного и преподавательского труда, его материально-техническое оснащение, стимулирование, продуктивность, рентабельность и т. д.

Все закономерности, действующие в учебно-педагогическом процессе, подразделяются на всеобщие, общие и частные (конкретные). Закономерности, сфера действия которых выходит за пределы педагогической системы, будут всеобщими.

Закономерности, охватывающие своим действием всю систему, называются общими, те же, действие которых распространяется на отдельный компонент (аспект) системы, – частными (конкретными). В числе конкретных закономерностей выделяются: содержательно-процессуальные, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные.

Рассмотрим и прокомментируем некоторые общие закономерности учебно-воспитательного процесса, которые, напомним, отражают объективные связи между его главными компонентами – целями, содержанием, методами, формами, управлением, стимулированием, продуктивностью.

Общие закономерности характеризуются:

а) выделением генеральных или комплексных факторов, обусловливающих своим воздействием продуктивность обучения;

б) вполне определенным, не допускающим ложных толкований выделением сущностей и фиксаций общих связей между ними;

в) лаконичностью и точностью формулировок.

Этим требованиям отвечают следующие общие закономерности учебно-воспитательного процесса.

Закономерность цели

Цель учебно-воспитательного процесса обусловлена потребностями и возможностями общества; уровнем и темпами научно-технического и общественного прогресса; возможностями и потребностями обучаемых; уровнем развития, возможностями педагогической науки и практики.

Закономерность содержания

Содержание педагогического процесса зависит от общественных потребностей, целей обучения и воспитания; темпов социального и научно-технического прогресса; возрастных возможностей обучаемых; уровня развития теории и практики обучения; материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.

Из этой закономерности вытекает ряд важных методических рекомендаций, хорошо освоенных практиками: требование выделять главное в содержании материала, добиваться усвоения основных идей, учить обучаемых «свертывать» и «развертывать» знания, «фильтровать» и использовать информацию. Проектируя процесс с

учетом этих требований, педагог, конечно, сопоставит содержание со всеми другими факторами, прежде всего с целями и задачами учебного процесса, возможностями, бюджетом времени, уровнем усвоения знаний, умений.

Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе

Продуктивность учебно-воспитательного процесса зависит от:

1) интенсивности и качества чувственного восприятия;

2) логического осмысления воспринятого;

3) практического применения осмысленного.

Согласно закономерности, успех зависит именно от единства компонентов, а не от хорошо организованного, но изолированного от других влияния каждого. Доказательством справедливости действия закономерности были и остаются напрасные попытки отдельных педагогов достичь успеха через усиление какого-то одного звена, например практики (Дьюи, Кершенштейнер) или логического (абстрактного) (Гербарт, Давид).

Закономерность единства обучающей и учебной деятельности

Продуктивность педагогического процесса зависит от: 1) обучающей деятельности учителей; 2) собственной учебной деятельности обучаемых.

Закономерность использования методов обучения

Продуктивность методов зависит от: 1) знаний и навыков их использования педагогом; 2) целей и задач; 3) содержания; 4) возраста и уровня развития обучаемых; 5) их учебных возможностей; 6) материально-технических возможностей; 7) организации педагогического процесса.

Закономерность управления

Продуктивность учебно-воспитательного процесса зависит от:

1) интенсивности обратных связей в педагогической системе;

2) обоснованности корректирующих педагогических воздействий.

Закономерность стимулирования

Продуктивность педагогического процесса зависит от: 1) внутренних стимулов (мотивов) обучаемых; 2) внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Закономерность динамики

Величина всех последующих изменений, происходящих в педагогическом процессе, зависит от продуктивности предыдущих этапов и достигнутых на них результатах. Это легко видеть как на примерах отдельных занятий, так и на больших отрезках. Суммарный итог складывается постепенно, из частных достижений.

Закономерность качества

Продуктивность каждого нового этапа обучения зависит от: 1) характера и объема изучаемого материала; 2) организационно-педагогического влияния преподавателей; 3) обучаемости; 4) времени обучения.

Анализируя приведенные закономерности, мы видим, от каких общих причин зависит продуктивность учебно-воспитательного процесса. Эти условия создают среду, в которой развивается конкретный процесс, их можно считать основными ее характеристиками.

4.5. Активное учение

В основе принципа сознательности и активности лежат установленные наукой закономерные положения:

подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко, самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности;

сознательное усвоение знаний обучаемыми зависит от определенных условий и факторов: мотивов учения и обучения, уровня и характера познавательной активности обучаемых, организации учебно-воспитательного процесса и управления познавательной деятельностью, применяемых преподавателем методов и средств обучения и др.

Собственная познавательная активность обучаемого – важный фактор обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину

и прочность овладения учебным материалом.

Только разумная система дает нам власть над нашими знаниями.

Принцип систематичности и последовательности опирается на следующие научные положения, играющие роль закономерных начал:

человек только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда имеет четкую картину внешнего мира, представляющую систему взаимосвязанных понятий;

универсальным средством и главным способом формирования системы научных знаний является определенным образом организованное обучение;

система научных знаний создается в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями обучаемых;

процесс обучения, состоящий из отдельных шагов, протекает тем успешнее и приносит тем большие результаты, чем меньше в нем перерывов, нарушений последовательности, неуправляемых моментов;

если систематически не упражнять навыков, то они утрачиваются;

если не приучать обучаемых к логическому мышлению, то они постоянно будут испытывать затруднения в своей мыслительной деятельности;

если не соблюдать системы и последовательности в обучении, то процесс развития обучаемых замедляется.

В практической деятельности принцип систематичности и последовательности обучения реализуется путем соблюдения многих правил обучения.

Прочность усвоения знаний обусловливается организацией обучения, использованием различных видов и методов обучения, а также зависит от времени обучения.

Процесс прочного усвоения знаний является очень сложным. Согласно последним исследованиям, доказано, например, что во многих случаях непроизвольное запоминание является даже более продуктивным, чем произвольное.

Это вносит определенные изменения в практику обучения, поскольку традиционно считалось (и не без оснований), что обучение должно основываться на произвольном запоминании, и в соответствии с этим были сформулированы практические правила обучения.

Современное понимание механизмов учебной деятельности, приводящих к прочному усвоению знаний, позволяет добавить к традиционным и некоторые новые правила обучения.

Можно перечислить и другие закономерности, лежащие в основе принципа доступности:

доступность обучения определяется возрастными особенностями обучаемых и зависит от их индивидуальных особенностей;

доступность обучения зависит от организации учебного процесса, применяемых преподавателем методов обучения и связана с условиями протекания процесса обучения, доступность обучения определяется его предысторией;

чем выше уровень умственного развития обучаемых и имеющийся у них запас представлений и понятий, тем успешнее они могут продвинуться вперед при изучении новых знаний;

постепенное нарастание трудностей обучения и приучение к их преодолению положительно влияют на развитие обучаемых и формирование их моральных качеств, обучение на оптимальном уровне трудности положительно влияет на темпы и эффективность обучения, качество знаний.

Теория и практика современного обучения расширяют перечень обязательных для реализации правил доступного обучения.

У педагога, нарушающего принцип научности, могут появиться трудности. Этот принцип, как известно, требует, чтобы обучаемым на каждом шагу их обучения предлагались для усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания и при этом использовались методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки.

Основой принципа связи теории с практикой является центральное положение классической философии и современной гносеологии, согласно которому точка зрения жизни, практики – первая и основная точка зрения познания.

Рассматриваемый принцип опирается на многие философские, педагогические и психологические положения, играющие роль закономерных начал:

продуктивность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой;

практика – критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения; правильно поставленное воспитание вытекает из самой жизни, неразрывно с ней связано, готовит подрастающее поколение к активной преобразующей деятельности;

эффективность формирования личности зависит от включения ее в трудовую деятельность и определяется содержанием, видами, формами и направленностью последней;

эффективность связи обучения с жизнью, теории с практикой зависит от содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса, применяемых форм и методов обучения, времени, отводимого на трудовую и политехническую подготовку, а также от возрастных особенностей обучаемых;

чем больше приобретаемые обучаемыми знания в своих узловых моментах взаимодействуют с жизнью, применяются на практике, используются для преобразования окружающих процессов и явлений, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

4.6. Выбор методов

Одна из плодотворных современных идей состоит в том, чтобы рассматривать метод как многомерное явление, охватывающее множество отношений, которые существуют в учебно-воспитательном процессе.

Что прежде всего проявляется в методе? Конечно, запроектированные преподавателем цели учебно-воспитательной деятельности; пути, которые избирает педагог для их достижения; способы взаимодействия, соответствующие поставленным задачам; содержание обучения в единстве с конкретным учебным материалом; сотрудничество преподавателя с обучаемыми; логика учебно-воспитательного процесса (законы, закономерности, принципы); источники информации; активность участников учебно-воспитательного процесса; мастерство преподавателя; система приемов и средств обучения и другие существенные признаки.

Для решения задач продуктивного обучения представим метод как единство внутренней логики и внешних способов ее реализации. Внутренняя логика методов – это пути достижения намеченной цели, а внешнее проявление – способы взаимодействия преподавателя с обучаемыми. Пути рассчитываются, проектируются, а взаимодействие требует культуры, мастерства, педагогической техники.

Основная задача прогнозирования методов состоит в том, чтобы с помощью научного анализа получить знание о целесообразности применения тех или иных методов для достижения намеченных целей. Научное предвидение отличается от интуитивных предположений прежде всего обоснованностью, логической четкостью

и последовательностью.

На пути научного прогнозирования и выбора методов немало препятствий. Если бы критерием продуктивности и качества учебно-воспитательного процесса был какой-то один показатель, то задача оптимального выбора методов решалась бы сравнительно просто. Но в реальном процессе этот критерий всегда комплексный, содержит в себе разноплановые показатели.

Одни нужно минимизировать, сделать наименьшими (например, затраты времени), другие – максимизировать, сделать наивысшими (например, качество знаний). Если к этому добавить еще несколько важных педагогических условий, хотя бы то, что нельзя постоянно использовать только один метод, необходимо разнообразить способы деятельности из-за колебания внимания, активности, работоспособности и т. д., а также и то, что каждый преподаватель отдает предпочтение «своим» методам решения проблем, то видим, что прогнозировать методы и правда трудно.

Современная педагогическая теория предлагает преподавателю большой выбор методов, буквально на все случаи жизни, для решения любых проблем, для работы по любой технологии и достижения каких угодно результатов. Для каждой технологии, для каждой группы задач существуют некоторые «свои» методы, с помощью которых получают самые высокие результаты. Эффективность применения метода зависит от того, правильно ли он подобран, отвечают ли его возможности тем задачам, которые собираются решать с его помощью.

Вторая составная часть успеха – мастерство применения метода непосредственно на занятии. Таким образом, нет методов эффективных или неэффективных, хороших или плохих. Есть методы неправильно подобранные. Каждый метод эффективен – нужно лишь правильно его выбрать и мастерски применить.

Чтобы сделать правильный выбор, нужно хорошо знать функции и возможности каждого метода. Как известно, все методы выполняют три функции – обучающую, развивающую, воспитательную. Причем для какой-то одной функции метод всегда более пригоден, чем для других. Общими функциями всех методов являются также побуждающая и контрольно-коррекционная. В пределах общих функций выделяются задачи, которые эффективнее решаются с помощью отдельных методов или их групп.

Какие же методы наиболее пригодны для решения задач и достижения результатов в продуктивной педагогической технологии? Между тремя основными педагогическими технологиями –

продуктивной (предметно-ориентированной), щадящей (личностно-ориентированной) и технологией сотрудничества (предметно-личностной) имеются существенные различия. Определим теперь методы, максимально соответствующие задачам и особенностям каждой из них. Фактически выстроим новую классификацию педагогических методов в зависимости от технологий.

Продуктивная педагогическая технология берет явления в реалиях их существования и отвергает любые надуманные построения. В области методов их много. Достаточно сказать, что до сих пор нет непротиворечивой классификации методов, вместе уживаются десятки субъективных построений. Но дело даже не в этом. Сейчас нам интересны вопросы более важные.

Какие методы больше всего отвечают требованиям продуктивной педагогической технологии? Отвечая на него, придется посмотреть возможности многих методов и сделать предварительную селекцию. Хотелось бы обойти дискуссионные вопросы, где практика, как водится, отступает на второй план, а сущность проблемы теряется в путанице многочисленных ограничений, уточнений, объяснений.

Сделаем единственное, но необходимое теоретическое уточнение. Будем различать методы и способы их реализации. От того, что они четко не определены и не разведены, много недоразумений. Путаясь в индуктивных, дедуктивных, устных и письменных, под руководством преподавателя или же без оного, дифференцированных, перцептивных, групповых и фронтальных и еще многих других методах, мы ни на шаг не приближаемся к цели, потому что в основе всех новообразованных систем нет логической целостности.

Каждый преподаватель, применяя, например, словесный метод, использует дедуктивный или индуктивный способ изложения. Способы реализации всех методов могут быть различными. Меняется от этого сам метод, скажем, лекция или объяснение? Нет, метод тот же, иным становится лишь способ его применения. Так, метод обучающего контроля остается неизменным независимо от того, проверяются ли задания устно или письменно, с помощью перфокарт, компьютером, индивидуально или фронтально. Следовательно, когда мы выделяем метод, то в связи с ним подразумеваем и все многообразие возможных способов его применения.

Задача оптимизации методов формулируется однозначно: в имеющихся условиях из множества методов необходимо выделить только обеспечивающие необходимую продуктивность обучения по заданным критериям. Решение задачи сопряжено с большими

трудностями и затратами времени.

Рассказ. Он относится к словесным методам устного изложения. Основная функция данного метода – обучающая. Сопутствующие функции – развивающая, воспитывающая, побудительная и контрольно-коррекционная. Рассказ – это монологическое изложение учебного материала, применяемое для последовательного, систематизированного, доходчивого и эмоционального преподнесения знаний.

По целям выделяется несколько видов рассказа: рассказ-вступление, рассказ-повествование, рассказ-заключение. Назначение первого – подготовить обучаемых к изучению нового материала, второй служит для изложения намеченного содержания, а третий заключает отрезок обучения.

Эффективность этого метода зависит в основном от умения преподавателя рассказывать, а также от того, насколько слова и выражения, используемые педагогом, понятны для обучаемых и соответствуют их уровню развития. Поэтому преподаватель должен учитывать имеющийся у обучаемых опыт, одновременно расширяя его и обогащая новыми элементами. Рассказ служит для обучаемых образцом построения связной, логичной, убедительной речи, учит грамотно выражать свои мысли.

Готовясь к рассказу, педагог намечает план, подбирает необходимый материал, а также методические приемы, способствующие максимальному достижению цели в имеющихся условиях. Чаще других используются мнемонические приемы для ускорения и облегчения запоминания, логические приемы сравнения, сопоставления, резюмирования.

Во время рассказа выделяется и подчеркивается главное. Рассказ должен быть коротким (до 10 мин), пластичным, протекать на положительном эмоциональном фоне. Эффективность рассказа зависит от сочетания его с другими методами обучения – иллюстрацией, обсуждением, а также от условий – места и времени, выбранных педагогом для рассказа о тех или иных фактах, событиях, людях.

Беседа. Беседа – наиболее известный метод. Основная функция этого метода – побуждающая, но с не меньшим успехом он выполняет и другие функции. Нет метода столь разностороннего и эффективного во всех отношениях. Сущность беседы состоит в том, чтобы с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов побудить обучаемых к актуализации (припоминанию) уже известных им знаний и достичь усвоения новых знаний путем самостоятельных

размышлений, выводов и обобщений.

Беседа заставляет мысль обучаемого следовать за мыслью преподавателя, в результате чего обучаемые шаг за шагом продвигаются в освоении новых знаний. Достоинства беседы еще и в том, что она максимально активизирует мышление, служит прекрасным средством диагностики усвоенных знаний, умений, способствует развитию познавательных сил обучаемых, создает условия для оперативного управления процессом познания.

В некоторых технологиях беседа поднимается до уровня ведущего метода обучения. Но с ее помощью нельзя достичь всех педагогических целей. Если у обучаемых нет определенного запаса представлений и понятий, то беседа оказывается малоэффективной. Поэтому она не может быть универсальным методом, а должна обязательно сочетаться с изложением, лекцией, другими методами, формирующими систему знаний. Кроме того, беседа не дает обучаемым практических умений и навыков, не позволяет проводить упражнения, необходимые для их формирования.

Важно подчеркнуть, что в беседе, как и в других методах обучения, познание может развиваться дедуктивным или индуктивным путем. Дедуктивная беседа строится исходя из уже известных обучаемым общих правил, принципов, понятий, посредством анализа которых они приходят к частным заключениям. При индуктивной форме беседы идут от отдельных фактов, понятий и на основе их анализа приходят к общим выводам.

Согласно современным исследованиям, беседа наиболее эффективна для:

– подготовки обучаемых к работе на занятии;
– ознакомления их с новым материалом;
– систематизации и закрепления знаний;
– текущего контроля и диагностики усвоения знаний.

Предложено несколько способов классификации бесед.

По назначению выделяются беседы: 1) вводные или организующие; 2) сообщения новых знаний (сократические, эвристические и др.); 3) синтезирующие или закрепляющие; 4) контрольно-коррекционные.

Вводная беседа проводится обычно перед началом учебной работы. Ее цель – выяснить, правильно ли обучаемые поняли значение предстоящей работы, хорошо ли они представляют себе, что и как нужно делать. Перед экскурсией, лабораторными и практическими занятиями, изучением нового материала такие беседы дают значительный эффект.

Беседа – сообщение новых знаний чаще всего бывает катехизической (вопросно-ответной, не допускающей возражений с запоминанием ответов), сократической (мягкой, почтительной со стороны ученика, но допускающей сомнения и возражения), эвристической (ставящей обучаемого перед проблемами и требующей собственных ответов на поставленные преподавателем вопросы). Любая беседа формирует интерес к знаниям, воспитывает вкус к познавательной деятельности.

В настоящее время преимущественно используются эвристические беседы. Преподаватель, умело задавая вопросы, побуждает обучаемых размышлять, идти к открытию истины. Поэтому в ходе эвристической беседы обучаемые приобретают знания путем собственных усилий, размышлений.

Синтезирующие или закрепляющие беседы служат для обобщения и систематизации уже имеющихся у обучаемых знаний, а контрольно-коррекционная беседа применяется для диагностики, а также в том случае, когда нужно развить, уточнить, дополнить новыми фактами или положениями имеющиеся у обучаемых знания.

Для успешного применения беседы необходима прежде всего серьезная подготовка к ней преподавателя. Педагог обязан четко определить тему беседы, ее цель, составить план-конспект, подобрать наглядные пособия, сформулировать основные и вспомогательные вопросы, которые могут возникнуть по ходу беседы, продумать методику ее организации и проведения – порядок включения вопросов, по каким узловым положениям необходимо сделать обобщения и выводы и т. д.

Очень важно правильно формулировать и задавать вопросы. Они должны иметь логическую связь между собой, раскрывать в совокупности сущность изучаемого вопроса, способствовать усвоению знаний в системе. По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития обучаемых. Легкие вопросы не стимулируют активной познавательной деятельности, серьезного отношения к познанию. Не следует также задавать «подсказывающих» вопросов, содержащих готовые ответы.

Очень важна техника осуществления вопросно-ответного обучения. Каждый вопрос задается всей аудитории. И только после небольшой паузы для обдумывания вызывается обучаемый для ответа. Не следует поощрять обучаемых, «выкрикивающих» ответы. Слабых нужно спрашивать чаще, давая возможность всем остальным исправлять неточные ответы. Не ставятся длинные или «двойные» вопросы.

Если никто из обучаемых не может ответить на вопрос, нужно его переформулировать, раздробить на части, задать наводящий вопрос. Не следует добиваться мнимой самостоятельности обучаемых, подсказывая наводящие слова, слоги или начальные буквы, по которым можно дать ответ, особенно не размышляя.

Успех беседы зависит от контакта с аудиторией. Нужно следить, чтобы все обучаемые принимали активное участие в беседе, внимательно выслушивали вопросы, обдумывали ответы, анализировали ответы своих товарищей, стремились высказать собственное мнение.

Каждый ответ внимательно выслушивается. Правильные ответы одобряются, ошибочные или неполные комментируются, уточняются. Обучаемому, который ответил неправильно, предлагается самому обнаружить неточность, ошибку, и лишь после того, когда он не сумеет это сделать, призывают на помощь товарищей. С разрешения преподавателя обучаемые могут задавать вопросы друг другу, но как только преподаватель убедится, что их вопросы не имеют познавательной ценности и задаются для мнимой активизации, это занятие надо прекратить.

Педагогу следует знать, что беседа – неэкономный и сложный метод обучения. Она требует времени, напряжения сил, соответствующих условий, а также высокого уровня педагогического мастерства. Выбирая беседу, необходимо взвесить свои возможности, возможности обучаемых, чтобы предотвратить «провал» беседы, ликвидировать последствия которого будет трудно.

Лекция. От других методов словесного изложения она отличается: а) более строгой структурой; б) логикой изложения учебного материала; в) обилием сообщаемой информации; г) системным характером освещения знаний.

Предметом лекции является преимущественно описание сложных систем, явлений, объектов, процессов, имеющихся между ними связей и зависимостей, в основном причинно-следственного характера. Лекционный метод вводится постепенно, вырастая из объяснений, бесед.

Условиями эффективности лекции являются:

– составление преподавателем детального плана лекции;

– сообщение обучаемым плана, ознакомление их с темой, целью и задачами лекции;

– логически стройное и последовательное изложение всех пунктов плана;

– краткие обобщающие выводы после освещения каждого

пункта плана;

– логические связи при переходе от одной части лекции к другой;

– проблемность и эмоциональность изложения;

– живой язык, своевременное включение примеров, сравнений, ярких фактов;

– контакт с аудиторией, гибкое управление мыслительной деятельностью обучаемых;

– многостороннее раскрытие важнейших положений лекции;

– оптимальный темп изложения, позволяющий обучаемым записать основные положения лекции;

– выделение (задиктовка) того, что следует записать;

– использование наглядности (демонстрации, иллюстрации, видео), облегчающей восприятие и понимание изучаемых положений;

– сочетание лекций с семинарскими, практическими занятиями, на которых обстоятельно разбираются отдельные положения.

Лекция экономит учебное время, является одним из наиболее эффективных методов по показателю восприятия содержания информации, который в зависимости от некоторых условий может колебаться от 20 до 50% .

Учебная дискуссия. Среди методов, которые постепенно входят в практику, следует выделить учебную дискуссию. Она давно и успешно применяется в учебных заведениях западного мира и во многих случаях обеспечивает хорошие результаты при решении тех задач, где другие методы оказываются менее эффективными.

Смысл этого метода состоит в обмене взглядами по конкретной проблеме. С помощью дискуссии обучаемые приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся его отстаивать. Главная функция учебной дискуссии – стимулирование познавательного интереса, вспомогательные – обучающая, развивающая, воспитывающая и контрольно-коррекционная.

Одно из важнейших условий эффективности учебной дискуссии – предварительная и основательная подготовка к ней обучаемых как в содержательном, так и формальном отношении.

Содержательная подготовка заключается в накоплении необходимых знаний по теме предстоящей дискуссии, а формальная – в выборе формы изложения этих знаний. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной, а без умения выразить мысли, убедить оппонентов – лишенной привлекательности, запутанной и противоречивой.

Поэтому преподаватель должен позаботиться о развитии у

обучаемых умений ясно и точно излагать свои мысли, четко и однозначно формулировать вопросы, приводить конкретные доказательства и т. д.

Ошибочно считают, будто дискуссия применима только при изучении гуманитарных дисциплин – истории, обществоведения, этики, литературы, искусства, психологии, педагогики. С не меньшим успехом этот метод может быть использован и при изучении физики, химии, биологии, других предметов. В этом случае учебная дискуссия приобретает характер управляемого познавательного (научного) спора.

Дискуссии обогащают содержание уже известного обучаемым материала, помогают его упорядочить и закрепить. Преподаватель же получает надежную информацию о глубине и системе знаний, особенностях мышления обучаемых, кроме того, дискуссии подсказывают направления дальнейшей работы. Весьма полезны дискуссии и в воспитательном значении. С их помощью не только легко диагностируются особенности характера, темперамента, памяти, мышления, но и исправляются недостатки поведения и общения обучаемых (вспыльчивость, несдержанность, неуважение к собеседнику и т. д.).

Работа с книгой. С тех пор как появились книги, работа с ними стала одним из важнейших методов обучения. Главное достоинство этого метода – возможность для обучаемого многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. Учебные книги успешно выполняют все функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную. При использовании специально разработанных, так называемых программированных учебных книг эффективно решаются вопросы контроля, коррекции, диагностики знаний, умений.

Целью самостоятельной работы с книгой может быть ознакомление с ее структурой, беглый просмотр, чтение отдельных глав, поиск ответов на определенные вопросы, изучение материала, реферирование отдельных отрывков текста или всей книги, решение примеров и задач, выполнение контрольных тестов, наконец, заучивание материала на память. Поэтому этот метод имеет в зависимости от целей несколько модификаций.

Работа с книгой – сложный и трудный для обучаемых метод обучения. Многие выпускники так и не овладевают им полностью: умея читать, они не понимают всего смысла прочитанного. Поэтому данному методу следует уделять больше внимания.

Среди факторов, определяющих эффективность этого метода, наиболее важными являются: умение свободно читать и понимать прочитанное; умение выделять главное в изучаемом материале; умение вести записи, составлять структурные и логические схемы (опорные конспекты); умение подобрать литературу по изучаемому вопросу. Все эти умения постепенно и целенаправленно формируются у обучаемых с первого дня их пребывания в учебном заведении.

Наибольшее распространение получили два вида работы с книгой: на занятии под руководством преподавателя и дома самостоятельно для закрепления и расширения полученных на занятии знаний. Подготавливая обучаемых к работе с книгой, преподаватель поясняет, с каким ранее изученным материалом необходимо сопоставить или объединить новый учебный материал.

Если работа ведется на занятии, то весь процесс изучения материала по книге разбивается на отдельные части, выполнение которых контролируется. Прочитав отрывок текста, обучаемые по указанию преподавателя делают остановку и выполняют необходимые действия: понять, запомнить, сравнить, сопоставить и т. д. Работа обучаемых над текстом учебника дома начинается с воспроизведения по памяти знаний, полученных на занятии.

Синтезирование учебного материала, усвоенного на занятии, с текстом учебника – важнейшее условие рациональной работы с книгой. При чтении книги у обучаемых должна быть выработана установка на запоминание. Поэтому необходимо учить их улавливать порядок изложения и по ходу чтения мысленно составлять план прочитанного. Очень помогает письменная фиксация плана и основных положений книги в виде структурно-логической схемы (опорного конспекта).

Большой эффективностью отличаются программированные учебные книги, в которых, кроме учебной, содержится и управляющая информация. Работая с ними, обучаемые получают необходимые указания, выполняют предусмотренные действия, а главное – получают немедленное подтверждение правильности выполняемых действий.

Для облегчения запоминания материала преподаватель обязан ознакомить обучаемых с правилами заучивания различной информации, постоянно контролировать развитие памяти, помогать ее совершенствовать.

Обучение работе с книгой предполагает формирование у обучаемых навыков самоконтроля. Нужно добиться, чтобы обучаемый судил о знании материала не по тому, сколько раз он прочитал текст

учебника, а по умению сознательно и подробно излагать содержание прочитанного. Для этого следует формировать привычку отводить больше времени не на чтение материала, а на его активное воспроизведение по памяти.

К недостаткам метода работы с книгой относятся значительные затраты времени и энергии, поэтому этот метод относится к малоэкономичным. Кроме того, он не учитывает индивидуальных особенностей обучаемых. Плохо составленные книги не располагают достаточным материалом для самоконтроля и управления процессом обучения. Поэтому преподавателю нужно выбирать хорошие книги и обязательно сочетать данный метод с другими методами обучения.

Демонстрация. Этот метод заключается в наглядно-чувственном ознакомлении обучаемых с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде. Он используется не только для раскрытия динамики изучаемых явлений, но и для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством или местоположением в ряду однородных предметов.

При демонстрации натуральных объектов обычно начинают с внешнего вида (величина, форма, цвет, части и их взаимоотношения), а затем переходят к внутреннему устройству или отдельным свойствам, которые специально выделяются и подчеркиваются.

Демонстрация художественных произведений, образцов одежды и т. п. также начинается с целостного восприятия. Показ часто сопровождается схематической зарисовкой рассмотренных объектов. Демонстрация опытов сопровождается вычерчиванием на доске или показом схем, которые облегчают понимание принципов, лежащих в основе опыта.

По-настоящему эффективен этот метод лишь в том случае, когда обучаемые сами изучают предметы, процессы и явления, выполняют нужные измерения, устанавливают зависимости, благодаря чему осуществляется активный познавательный процесс – осмысливаются вещи, явления, а не чужие представления о них.

Нужно отличать демонстрацию как активный метод познания от простого показа. В процессе «активной демонстрации», приобретающей проблемный или исследовательский характер, внимание обучаемых концентрируется на существенных, а не случайно обнаруженных свойствах предметов, явлений, процесса.

В итоге они быстрее, легче и полнее осознаются. Хотя при демонстрации слово и не играет главной роли, оно постоянно сопутствует наблюдению и служит для анализа его хода и результатов. Чтобы повысить самостоятельность, очень важно привлекать

обучаемых к объяснению увиденного.

Эффективности демонстрации способствует правильный выбор объектов, умение педагога направить внимание обучаемых на существенные стороны демонстрируемых явлений, а также правильное сочетание различных методов.

Процесс демонстрации должен быть построен так, чтобы:

– все обучаемые хорошо видели демонстрируемый объект;

– могли воспринимать его по возможности всеми органами чувств, а не только глазами;

– важнейшие существенные стороны объекта производили на обучаемых наибольшее впечатление и привлекали максимум внимания;

– обеспечивалась возможность самостоятельного измерения изучаемых качеств объекта.

Иллюстрация. К методу демонстрации тесно примыкает метод иллюстрации, который по традиции в дидактике рассматривается как самостоятельный. Иллюстрация предполагает показ и восприятие предметов, процессов и явлений в их символьном изображении с помощью плакатов, карт, портретов, фотографий, рисунков, схем, репродукций, плоских моделей и т. п. В последнее время практика наглядности обогатилась новыми средствами. Созданы многокрасочные карты с пластиковым покрытием, альбомы по истории, атласы и т. п.

Методы демонстрации, иллюстрации взаимно дополняют и усиливают совместное действие. Когда процесс или явление обучаемые должны воспринять в целом, используется демонстрация, когда же требуется осознать сущность явления, взаимосвязи между его компонентами, прибегают к иллюстрации.

Сущность многих явлений и процессов раскрывается с помощью плоских моделей – динамических и статических, цветных и черно-белых. При правильном использовании с учетом поставленной цели и дидактических задач эти модели оказывают преподавателям и обучаемым большую помощь. Они существенно облегчают процесс формирования понятий. Без географических карт, диаграмм, графиков, таблиц и т. д. вряд ли возможно качественное и быстрое обучение.

Эффективность иллюстрации во многом зависит от методики показа. Избирая наглядные пособия и форму иллюстрирования, следует хорошо продумать их дидактическое назначение, место и роль в познавательном процессе. Перед преподавателем стоит также проблема определения оптимального объема иллюстративного

материала.

Опыт показывает, что большое количество иллюстраций отвлекает обучаемых от выяснения сущности изучаемых явлений. Иллюстрации готовят заранее, но показывают только в нужный момент по ходу обучения. В некоторых случаях целесообразно использовать раздаточный материал (фотографии, диаграммы, таблицы и т. д.). В современных учебных заведениях для обеспечения качественной иллюстрации широко используются экранные технические средства.

Видеометод. Интенсивное проникновение в практику работы учебных заведений новых источников экранного преподнесения информации (кодоскопов, проекторов, киноаппаратов, учебного телевидения, видеопроигрывателей и видеомагнитофонов, а также компьютерных медиасистем) позволяет выделять и рассматривать видеометод в качестве отдельного метода обучения.

Видеометод используется не только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации, следовательно, успешно выполняет все дидактические функции. Основа метода – наглядное восприятие информации. Он предполагает как индуктивный, так и дедуктивный пути усвоения знаний, различную степень самостоятельности и познавательной активности обучаемых, допускает различные способы управления познавательным процессом. По сути, речь идет уже не о методе, а о комплексной дидактической технологии.

Обучающая и воспитывающая функции этого метода обусловливаются высокой эффективностью воздействия наглядных образов. Информация, представленная в наглядной форме, наиболее доступна для восприятия, усваивается легче и быстрее. Правда, развивающее воздействие наглядной информации в том случае, когда обучаемым не предлагаются контрольные упражнения и тесты по ее восприятию и запоминанию, невелико. Киноэкран и телевизор слабо стимулируют развитие абстрактного мышления, творчества и самостоятельности. Необходима специальная организация обучения, чтобы кино– и телеэкран стали источником проблемности и стимулом для самостоятельных исследований.

Использование видеометода в учебном процессе обеспечивает возможность: а) дать обучаемым более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах; б) повысить роль наглядности в учебном процессе; в) удовлетворить запросы, желания и интересы обучаемых; г) освободить преподавателя от части технической работы, связанной с контролем и коррекцией знаний,

умений, проверкой тетрадей и т. д.; д) наладить эффективную обратную связь; е) организовать полный и систематический контроль, объективный учет успеваемости.

С помощью видеометода эффективно решаются многие дидактические и воспитательные задачи. Он полезен для:

1) изложения новых знаний, в частности очень медленных процессов, которые невозможно наблюдать непосредственно (рост растения, явление диффузии жидкости, выветривание горных пород и т. д.), а также быстрых процессов, когда непосредственное наблюдение не может вскрыть сущности явления (удар упругих тел, кристаллизация веществ и т. д.);

2) объяснения в динамике принципов действия сложных механизмов и машин;

3) обучения алгоритмам выполнения различных видов деятельности;

4) создания специфической языковой среды на занятиях иностранного языка;

5) представления видеодокументов на занятиях истории, этики, обществоведения, литературы, укрепления связи обучения с жизнью;

6) организации тестовых испытаний;

7) выполнения тренировочных работ, упражнений, моделирования процессов, проведения необходимых измерений;

8) создания баз (банков) данных для проведения учебно-тренировочных и исследовательских работ;

9) компьютерного учета успеваемости каждого обучаемого, осуществления дифференцированного подхода к организации обучения;

10) рационализации учебного процесса, повышения его продуктивности, обеспечения оптимального объема передачи и усвоения научной информации путем повышения качества педагогического управления.

Современные средства видеоинформации позволяют выделять наиболее важные места, создавая тем самым благоприятные условия для усвоения не только видеоряда, но и его структуры. Особенно богатыми возможностями располагает мультипликация, используемая в обучении для наглядно-образного раскрытия сущности трудных тем.

Эффективность этого метода мало зависит от личного мастерства педагога, а находится в прямой связи с качеством видеопособий и применяемых технических средств. Видеометод предъявляет большие требования к организации учебного процесса, которая должна отличаться четкостью, продуманностью,

целесообразностью.

От преподавателя, использующего видеометод, требуется развитое умение вводить обучаемых в круг изучаемых проблем, направляя их деятельность, делать обобщающие выводы, оказывать индивидуальную помощь в процессе самостоятельной работы.

Упражнения. Среди практических методов наибольшей эффективностью отличаются упражнения. Мы уже рассматривали сущность этого метода в связи с решением воспитательных задач. Обратим внимание на его важнейшие дидактические функции и особенности. Упражнение – это метод обучения, представляющий собой планомерное организованное повторное выполнение действий для овладения ими или повышения их качества.

Без правильно организованных упражнений невозможно овладеть учебными и практическими умениями и навыками. Постепенность систематического упражнения и как его следствие закрепляемые навыки – надежнейшее средство успешного и продуктивного труда. Достоинство этого метода состоит в том, что он обеспечивает эффективное формирование умений и навыков, а недостаток – в слабом выполнении побуждающей функции.

Различают специальные, производные и комментированные упражнения. Специальными называются многократно повторяемые упражнения, направленные на формирование учебных, трудовых умений и навыков. Если в специальные упражнения вводятся применявшиеся прежде, то они называются производными.

Производные упражнения способствуют повторению и закреплению ранее сформированных навыков. Без производных упражнений навык забывается. Комментированные упражнения используются для активизации учебного процесса, сознательного выполнения учебных заданий.

Сущность их в том, что преподаватель и обучаемые комментируют выполняемые действия, поэтому они лучше осознаются и усваиваются. Вначале к этому привлекаются лучшие обучаемые, а затем вся аудитория принимает участие в объяснении материала. Метод комментированных упражнений обеспечивает высокий темп занятия, способствует сознательному, прочному усвоению материала всеми обучаемыми.

Устные упражнения широко используются в процессе обучения. Они связаны с развитием культуры речи и логического мышления, познавательных возможностей обучаемых. Назначение устных упражнений разнообразное: овладение техникой и культурой чтения, устного счета, рассказа, логического изложения знаний и т. д.

Большую роль играют устные упражнения при изучении языков, особенно иностранных.

Устные упражнения постепенно усложняются в зависимости от возраста и уровня развития обучаемых. Письменные упражнения (стилистические, грамматические, орфографические диктанты, сочинения, конспекты, решения задач, описания опытов и т. д.) составляют важный компонент обучения. Их главное назначение – формирование, развитие и упрочение необходимых умений и навыков. Преподавателю необходимо заботиться об их достаточном количестве и разнообразии.

Чтобы упражнения были эффективными, они должны отвечать определенным требованиям. К ним относятся: сознательная направленность обучаемого на повышение качества деятельности; знание правил выполнения действий; сознательный учет и контролирование условий, в которых оно должно выполняться; учет достигнутых результатов; распределение повторений во времени.

Практический метод. Отличительная черта этого метода – в деятельности обучаемых преобладает применение полученных знаний к решению практических задач. Первостепенное значение приобретает умение использовать теорию на практике. Этот метод выполняет функцию углубления знаний, умений, а также способствует решению задач контроля и коррекции, стимулированию познавательной деятельности.

Выделяют пять этапов, через которые обычно проходит познавательная деятельность обучаемых на практических занятиях:

1. Объяснение преподавателя. Этап теоретического осмысления работы.

2. Показ. Этап инструктажа.

3. Проба. Этап, на котором два-три обучаемых выполняют работу, а остальные наблюдают и под руководством преподавателя делают замечания, если в процессе работы допускается ошибка.

4. Выполнение работы. Этап, на котором каждый самостоятельно выполняет задание. Преподаватель на этом этапе особое внимание уделяет тем обучаемым, которые плохо справляются с заданием.

5. Контроль. На этом этапе работы обучаемых принимаются и оцениваются. Учитывается качество выполнения, бережное отношение к времени, материалам, скорость и правильное выполнение задания.

Практический метод лучше других способствует приучению обучаемых к добросовестному выполнению задания, способствует

формированию таких качеств, как хозяйственность, экономность и т. д.

У обучаемых формируется привычка тщательной организации трудового процесса (осознание целей предстоящей работы, анализ задачи и условий ее решения, составление плана и графика выполнения работы, тщательный контроль качества работы, анализ выводов).

Познавательные игры. Познавательные (дидактические) игры – это специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых обучаемым предлагается найти выход. Главное назначение этого метода – стимулировать познавательный процесс. Такие стимулы обучаемый получает в игре, где он – активный преобразователь действительности.

В последнее десятилетие все большую популярность получают симуляционные игры (т. е. способствующие воспроизведению определенного качества), а также такие разновидности игрового метода, как инсценизация и генерация идей.

С помощью симуляционных игр обучаемые приобщаются к всестороннему анализу проблем, выступавших ранее в качестве действительных. Предлагается, например, воспроизвести заседание парламента, сравнивая свои действия и выводы с действиями депутата. Это помогает обучаемым обнаружить и понять мотивы принятия тех или иных законопроектов.

Метод инсценизации может принимать различные формы, например форму заранее подготовленного диалога, дискуссии на определенную тему, форму театрализованного воспроизведения событий, некогда действительно имевших место или гипотетических.

Метод генерации идей позаимствован из арсенала методов подготовки творческих работников и высококлассных специалистов. Он напоминает известную «мозговую атаку», в процессе которой участники, сообща «навалившись» на трудную проблему, высказывают (генерируют) собственные идеи ее разрешения.

Методы программированного обучения. Программированное обучение (ПО) направлено на повышение эффективности управления учебным процессом и подразумевает значительное увеличение доли самостоятельной работы обучаемых, осуществляемой в индивидуальном темпе и под контролем специальных средств. В методах ПО сочетаются новые и традиционные идеи. Применяемые в ПО методы можно разделить на:

1) методы предъявления информации;
2) методы выполнения программированных заданий;

3) методы контроля и коррекции.

Предъявление (преподнесение) информации в ПО может быть организовано безмашинным и машинным способами. При первом способе учебный материал излагается в программированных учебных книгах, а при втором – выводится на экраны дисплеев.

Существуют три основные системы программирования учебного материала: линейная, разветвленная и смешанная (комбинированная). В линейной программе материал разбивается на маленькие порции (дозы), которые последовательно (линейно) предъявляются для изучения.

В разветвленную программу вводятся дополнительные разъяснения в тех случаях, когда обучаемые ошибаются или затрудняются с ответами. Смешанная программа представляет собой комбинацию линейной и разветвленной.

Своеобразно организуется в ПО выполнение заданий и упражнений. Такие задания обязательно предусматриваются после усвоения каждой порции учебного материала и преследуют такие цели: тренаж, обратная связь и контроль.

По итогам выполнения учебных заданий осуществляется контроль, который в ПО может быть также безмашинным или машинным. При безмашинном контроле для формирования оценки используются простые приспособления (перфокарты, планшеты и т. п.), а при машинном – различные технические средства вплоть до ЭВМ. Наиболее распространенным методом организации контроля в ПО является альтернативный выбор правильного ответа из нескольких правдоподобных.

Характерной особенностью методов ПО является то, что все они неразрывно слиты в едином учебно-педагогическом воздействии.

Обучающий контроль. Главная функция этого метода – контрольно-коррекционная, но при этом очень важно обеспечить органическое включение контроля в учебный процесс и достичь того, чтобы контроль стал не обособленным элементом учебного процесса, а одновременно выполнял обучающие, развивающие, воспитательные, побуждающие функции.

В этом методе различают определенные модификации, отличающиеся между собой организацией контрольных срезов, основаниями для накопления информации, способами получения и обработки данных диагностических и тестовых измерений, другими особенностями.

Устный контроль. Осуществляется путем индивидуального и фронтального опроса. Правильность ответов определяется учителем,

комментируется. По итогам контроля выставляются оценки.

Письменный контроль. Осуществляется с помощью контрольных работ, сочинений, изложений, диктантов, письменных зачетов и т. п., которые могут быть кратковременными и длительными, а также различаться глубиной диагностики (поверхностный срез или основательный анализ).

Машинный (программированный) контроль. При наличии электронно-вычислительной техники и контролирующих программ применяется на всех этапах при изучении всех учебных предметов. Отличается высокой объективностью.

Тестовый контроль. Может быть безмашинным и машинным. В основе такого контроля лежат тесты – специальные задания, выполнение (или невыполнение) которых свидетельствует о наличии (или отсутствии) у учащихся определенных знаний, умений.

Самоконтроль. Предполагает формирование умения самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруживаемых пробелов.

Ситуационный метод. Ситуационный метод – это скомбинированный из многих путей и способов метод, применяемый педагогом в том случае, когда ни один из известных изолированных методов не дает возможности быстро и эффективно достичь намеченных целей в имеющихся конкретных условиях.

Поэтому этот метод называется еще творческим, нестандартным и признается не всеми педагогами. Главную роль в выборе и применении этого метода играет ситуация. Метод позволяет принимать нестандартные решения, использовать нетрадиционные пути, вытекающие из намеченной цели.

Педагог должен уметь предвидеть предполагаемые последствия, вытекающие из этих решений. Как правило, в ситуационном методе сочетаются и переплетаются различные традиционные и новые пути, устоявшиеся и новейшие идеи.

О структуре и содержании этого метода ничего определенного сказать нельзя: он изменяется от ситуации к ситуации. Данный метод – самостоятельное произведение педагога, его творческий почерк. Основа его – собственное видение и понимание педагогического процесса.

Определение методов

Выбор методов обучения не может быть произвольным. Лишь на первый взгляд, и то неспециалисту, может показаться, что преподаватель выбирает методы, какие ему заблагорассудится. На самом деле он очень стеснен в определении путей достижения цели.

Объективные и субъективные причины, имеющиеся возможности, случайности сужают диапазон выбора, оставляют педагогу считанные способы эффективной работы.

Выбирая тот или иной метод обучения, преподавателю необходимо каждый раз учитывать многие зависимости. Прежде всего определяются главная цель и конкретные задачи, которые будут решаться на занятии. Они «задают» группу методов, в общих чертах пригодных для достижения намеченных задач. Далее следует целенаправленный выбор оптимальных путей, позволяющих наилучшим образом осуществить познавательный процесс.

Каждый педагог силен по-своему, своим методом. Одинаково сильных во всем нет. Но если преподаватель к могуществу классических методов прибавил еще свой личный опыт – тогда он мастер.

Как практически выбрать оптимальные методы? С чисто формальной точки зрения прогнозирование их не кажется особенно сложным. Опираясь на теоретико-множественный подход, размышляем так. Имеется некоторое множество методов и множество условий, в которых они применяются.

Основные значения первого и второго множеств известны. Кроме множества методов и условий в реальном процессе всегда действуют случайные (неизвестные) причины, величины которых и направленность влияния нельзя предусмотреть заранее.

В первом приближении их влиянием приходится пренебречь, но надо помнить, что именно наличием непредвиденных, неконтролируемых причин обусловливается надежность прогностических выводов.

Задача оптимизации методов формулируется однозначно: в имеющихся условиях из множества методов необходимо выделить те, которые обеспечивают необходимую продуктивность обучения по принятым критериям.

Процедура выбора методов очень напоминает просеивание сыпучего материала через тонкие сита. Сначала проверяем пригодность всех имеющихся в нашем распоряжении методов первым условием. Часть из них отсеивается. Новообразованную совокупность пропускаем через требования второго условия, получаем опять некие методы, и так вплоть до последнего условия, где «осядут» методы, которые выдержат все проверки. Это и будут оптимальные методы, удовлетворяющие всем поставленным требования.

Надежным помощником преподавателя при выборе методов, решении других педагогических проблем становится ЭВМ.

Электронный мозг мгновенно «профильтрует» методы через все условия, сколько бы их ни было.

Но уже на первых шагах практического применения компьютера возникают трудности, не одолев которые тщетно стремиться к научному анализу методов обучения. Прежде всего – педагогическая специфика формирования продуктов обучения, которая не позволяет постоянно или долго отдавать предпочтение какому-то одному методу и требует разнообразить, чередовать методы.

Еще одна трудность связана со многими критериями, требования которых необходимо удовлетворить при решении задачи выбора методов. Третье серьезное препятствие, которое уже успешно преодолевает наука, – отсутствие надежных знаний о сравнительной эффективности разных методов обучения в зависимости от тех или иных условий, а также сведений об иерархии методов обучения.

Основу практического прогнозирования методов обучения на ЭВМ составляют алгоритмы. Алгоритм выбора методов обучения – это совокупность последовательных действий. Выполняя их, учитель (или ЭВМ) приходит к логически непротиворечивому выводу – выбору оптимальных методов обучения по установленному критерию.

Общий алгоритм выбора методов довольно громоздкий. Он содержит много циклов для выполнения машиной вычислительных операций. Компьютерная программа «Метод», главное назначение которой облегчить учителю поиск и проектирование путей обучения, с успехом справляется со своими обязанностями.

Каждый метод, а их компьютер помнит около 60, «просеивается» через 35 условий. Для сравнения: подавляющее большинство педагогов при выборе методов учитывает не более 2–3 факторов. Более совершенные ЭВМ, которыми в скором времени пополнятся школы, смогут учесть влияние многих дополнительных факторов, общее количество которых, по предварительным оценкам, превышает 100.

Попытки компьютеризировать выбор методов помогают ставить и заставляют решать такие задачи, на которые практически никогда не обращали внимания ни научные работники, ни учителя. Например, сколько раз целесообразно менять методы работы на занятии, как согласовываются между собой взаимоисключающие требования разных методов и можно ли их сочетать.

Есть идеи, но не хватает пока исследований, конкретных результатов. А потому и выводы, и советы больше традиционные: надо действовать в зависимости от ситуации. Неправильный совет,

его можно истолковать по-разному. Все должно быть как раз наоборот: двигаясь намеченным путем, следует добиваться появления совершенно определенной, необходимой именно на этом занятии и именно в этом месте ситуации. Методом создаем ситуацию, а не наоборот – подстраиваем метод под ситуацию.

Все, о чем мы знаем, занесено в намять компьютера. «Усвоила» ЭВМ алгоритм сравнения методов, критерии предпочтений, приоритетов, сведения об эффективности многочисленных путей познавательной деятельности в разных условиях и еще много других необходимых знаний.

Метод как общее направление деятельности состоит из приемов, которых компьютер подсказать не может, да и необходимости в этом нет. Они – неповторимые конструкции творческого взлета интеллекта педагога.

Следует обсудить вопрос о методах взаимообучения, парной работы, помощи отстающим и т. п., которые пока достаточно широко применяются в учебных заведениях и пропагандируются как эффективные. Спору нет: в парах, тройках лучшие обучаемые отдают часть своего времени и знаний более слабым, поэтому те лучше обучаются. Польза от этого и тем, кто обучает, – они лучше и прочнее усваивают знания.

Методы коллективного обучения характерны для бывшей социалистической школы. Западная школа мало использует такие методы именно потому, что они предполагают коллективное взаимодействие. Школа рыночных отношений развивается как индивидуалистическая, где царит конкуренция, где никто не хочет ничем просто так поступаться в пользу другого. Поэтому и методы коллективной взаимопомощи там если и применяются, то очень осторожно, и только с согласия учеников и их родителей.

Понимая действие педагогических законов, западные преподаватели идут на вариант взаимного обучения, вводя методы взаимного обучения, которые называют методами кооперированного обучения. Группы (двойки, тройки, четверки) обучаемых, на которые делится класс, становятся конкурирующими командами, и обучение принимает форму состязания.

Познакомимся с особенностями кооперированного обучения ближе, взяв за основу американский учебник педагогики. Кооперированное обучение, сообщается в нем, – это метод преподавания, допускающий много вариаций.

Чтобы обучение по этому методу было эффективным, должен присутствовать определенный ряд характеристик, а именно: осваивая

академический материал, обучаемые должны работать командой; каждая группа должна включать в себя и отличников, и «середняков», и отстающих; команды должны быть разнородными по половому составу; должна быть предусмотрена система поощрений как для всей группы, так и для отдельного обучаемого.

Большинство исследований, посвященных кооперированному обучению, свидетельствует, что в аудиториях, где преподаватели используют те или иные его формы, уровень достижений обучаемых существенно выше, чем в аудиториях, где используются исключительно традиционные методы.

Доказано, что кооперированное обучение дает хороший результат при обучении самым разным предметам (включая математику, общественные науки, язык и литературу), причем как в работе с «одаренными» обучаемыми, так и в работе с обучаемыми с более скромными способностями.

Исследования также показывают, что просто организовать обучаемых для работы в группах еще недостаточно. Чтобы кооперированное обучение имело желаемый эффект, необходимы еще два компонента: система группового поощрения и механизм стимулирования личной ответственности.

Поощрение всей группы способствует тому, чтобы обучаемые помогали другим членам группы в освоении материала. Если групповые вознаграждения недостаточно весомы, члены группы начинают менее внимательно относиться к познавательным потребностям своих товарищей.

А индивидуальные проверки, стимулирующие личную ответственность за получение знаний, помогают каждому обучаемому увидеть, чего именно он достиг. Если для некоторых обучаемых индивидуальные поощрения покажутся недостаточно существенными, они могут попытаться «прокатиться» за счет других членов команды.

Существует несколько вариантов модели кооперированного обучения. Одна из моделей получила название STAD (Student Teams-Achievement Divisions: «команды обучаемых – бригады для повышения результатов»). Согласно этой модели, преподаватель делит аудиторию на группы по четыре человека в каждой. Каждая группа имеет смешанный состав, т. е. включает в себя обучаемых обоих полов, с разными способностями.

Сначала преподаватель объясняет какой-то материал, а затем приступают к работе команды, стремясь сделать так, чтобы материал был понят и усвоен всеми их членами. На контрольной работе по

изученному материалу все обучаемые работают индивидуально.

Результат, показанный каждым обучаемым, сравнивается с его же собственным предыдущим средним результатом, и полученная разница оценивается в баллах. «Личные» баллы суммируются для подсчета командного результата. Команды, которым удается набрать нужное (согласно критериям) количество баллов, получают какое-то вознаграждение или сертификат.

Другая модель называется TGT (Teams-Games-Tournament: «команды – игры – турнир»). В этом случае проводятся те же первые шага, что и при использовании модели STAD: создание команд по тому же принципу, объяснение преподавателя и командная работа для обеспечения усвоения материала. Однако вместо контрольной работы проводится турнир, в ходе которого обучаемые соревнуются с членами других команд и зарабатывают очки в командную копилку.

Третья модель – это так называемый метод «мозаики» (Jigsaw). При этом подходе преподаватель разбивает обучаемых на команды по шесть человек. Каждая команда получает задание изучить какой-то материал, состоящий из шести разделов. Каждый член команды назначается ответственным за изучение какого-либо одного раздела.

Члены разных команд, получившие тот же самый раздел, собираются вместе и работают в так называемых «экспертных группах», разбирая подробно свою часть задания.

Затем обучаемые возвращаются из экспертных групп в свои исходные команды и по очереди обучают своих товарищей соответствующим разделам. Мотивация к тому, чтобы внимательно слушать и поддерживать своих товарищей по команде, создается у участников за счет того, что это для них единственный доступ к изучаемому материалу. Кроме того, у каждого есть стимул для того, чтобы точно и подробно представлять «свой» материал, поскольку он несет ответственность за то, как этот материал освоят его товарищи по команде.

Еще одна разновидность кооперированного обучения – это модель Learning Together («Учимся вместе»). Согласно этой модели, обучаемые должны заполнить «рабочие листы», объединившись в группы по 4–5 человек. От группы сдается один заполненный лист, и оценивается общий результат группы.

Метод кооперированного обучения предполагает, что ответственность за усвоение учебного материала возлагается на самого обучаемого. Существует множество экспериментальных данных, свидетельствующих об эффективности кооперированного обучения.

Исследования показывают, что правильное использование этого метода дает лучший когнитивный эффект, чем традиционные методы, и что в процессе таким образом структурированной работы между обучаемыми складываются позитивные отношения друг с другом. Критика метода кооперированного обучения сводится к трем основным моментам.

Первая проблема связана с системой группового поощрения. «Сильные» обучаемые могут не получить высоких оценок из-за того, что более «слабым» обучаемым из их группы не удалось усвоить материал так же хорошо, как и им.

Во-вторых, кооперированное обучение сводится к тому, что участники обучают друг друга, однако никто из них не владеет содержанием предмета настолько глубоко, чтобы учить других. Оппоненты этого метода полагают, что в ситуации, когда нужно дать какой-то новый материал, основную роль в обучении может играть только преподаватель, глубоко и хорошо понимающий содержание предмета.

И, в-третьих, мало кто из преподавателей точно придерживается правил, которые предусмотрены различными моделями кооперированного обучения. Многие преподаватели рассматривают кооперированное обучение просто как работу в группах. Однако для хорошего усвоения теоретического материала этого далеко не достаточно.

Кооперированное обучение в большинстве случаев предполагает специальную организацию учебного пространства. Преподаватели в Соединенных Штатах используют различные модели кооперированного обучения. Занятия предусматривают работу в группах и проведение групповых упражнений, которые легко могут быть доработаны и использованы для организации кооперированного обучения.

В этом случае в описание занятия должны войти дополнительные инструкции для преподавателя: ему следует проинформировать обучаемых, что им предстоит работать в группах, тщательно сформулировать задачу; проверить понимание обучаемыми поставленной задачи; установить временные рамки для выполнения работ, организовать возможность обратной связи при работе в группах и, наконец, провести основательное обсуждение в конце занятия (для анализа проделанной группами работы и подведения итогов).

ГЛАВА 5.
Педагогическая этика

5.1. Профессиональная мораль и этика

Этика – наука о морали. Под нравственностью этика понимает исторически меняющиеся формы общественной связи между людьми. Поэтому этика – наука не только о должном, но и о сущем.

Этика отражает качественные стороны нравственности, выделяя в человеческой деятельности собственно нравственный аспект. Мораль пронизывает все многообразие человеческого сознания и поведения.

Сбор и первичная систематизация фактов нравственной жизни, их включение в сферу научного осмысления входит в компетенцию таких разделов этики, как история нравов и социология морали. Кроме этого, этика призвана воспроизвести нравственность теоретически, научно обосновать ее происхождение, необходимость, сущность, специфику, роль в обществе, законы развития. Способность этической теории выполнять эту задачу определяется практическими потребностями социального прогресса, состоянием нравственности на данном этапе развития общества.

Этика – нормативная наука, она не только отражает нравы, но и дает их критически-ценностный анализ, обосновывает предпочтение тех или иных норм поведения.

Этика как наука и способ осознания общественного бытия включена в нравственное сознание. Выступая в качестве ценностно-ориентирующего фактора, она берет на себя функции морали. Поэтому этика представляет собой одновременно науку о морали и элемент моральной культуры общества.

Так, наиболее общие понятия морального сознания складываются и получают формулировку в научной этической теории. Моральная аргументация получает развитие и обоснование в этике. Моральное сознание фиксирует, систематизирует нравственные требования к поведению, формулирует то, на что следует ориентироваться. Это, по существу, аналитическая задача этики, которая решается на уровне теоретического осмысления действительности.

Еще одна нормативная задача этики – подвергать критике реальное моральное сознание, выявлять степень его соответствия действительным нравственным отношениям. Таким образом, этика

дает описание морали, объясняет мораль и учит морали.

В соответствии с этим можно назвать три ее функции: 1) эмпирически описательную; 2) философско-теоретическую; 3) нормативную.

Кроме того, морали присущи следующие уникальные свойства:

– безличность нравственного закона;

– всеобщий характер и универсальность нравственного требования;

– не заинтересованность морального мотива, не прагматичность моральной цели;

– нравственное равенство и нравственное единство человеческого рода;

– свободная причинность.

Содержание морали как общественного явления представляется в виде системы, состоящей из четырех компонентов: 1) нравственные отношения; 2) нравственные мотивы действия; 3) нравственные чувства; 4) моральное сознание.

Обоснованием морали занимается моральная философия, или нормативная этика, объектом обоснования служат для нее не только частные нормы и оценки, но и общие универсальные принципы нравственности.

Вместе с тем мораль составляет объект исследования для целого ряда теоретических и описательных наук: социологии, этнографии, истории, социальной и общей психологии, лингвистики, логики, теории познания, риторики и др.

Предметом научного интереса становится, в частности, моральное рассуждение, язык и логика морали, а значит, и нравственная аргументация, обоснование моральных суждений. Сложилась особая научная дисциплина, исследующая эти стороны морального сознания, – метаэтика.

Мораль представляет собой многоплановую область жизнедеятельности человека, в которой взаимосвязаны различные социально-исторические, общекультурные, психологические и другие аспекты.

В общественных отношениях действует ряд механизмов саморегуляции. Это экономические механизмы, социальные институты, государство, право, мораль. Ориентирами человеческого поведения выступают моральные ценности. Развитие нравственности связано с социальным движением.

Вместе с тем мораль характеризуется следующими особыми зависимостями от социально-экономического основания:

1. Мораль – особый способ ориентации в мире ценностей, следовательно, она прямо зависит от системы ценностей, выдвигаемой обществом, от ее изменения.

2. Мораль отражает интересы социальных общностей, поэтому она зависит от направленности интересов, от их столкновения и развития.

3. Мораль содержит определенные нормы, образцы, приспособленные к конкретным жизненным ситуациям, значит, изменение этих ситуаций как объективное условие морального выбора воздействует на мораль.

4. Мораль регулирует поведение людей, следовательно, она зависит от состояния способов социальной регуляции (правовых, государственно-административных и др).

5. Мораль передает накопленный нравственный опыт. Она зависит от условий социального общения, от способов функционирования общественного мнения, средств коммуникации.

6. Мораль создает особую атмосферу в обществе и выражает нравственное состояние личности. Отсюда ее зависимость от изменений состояния общественной психологии.

7. Мораль действует на миросозерцание личности, ее мировоззрение. Она связана с другими сферами воздействия: наукой, искусством, философией, религией и др.

Мораль как способ освоения мира многофункциональна. Она многолика и исторически изменчива, так как на каждом этапе социально-исторического развития человечества ей приходится решать различные по содержанию задачи.

Мораль обладает целостностью, устойчивостью, последовательностью в развитии, т. е. всеми признаками, которые позволяют говорить о ней как об особом качественно своеобразном и едином явлении общественной жизни.

В чем же заключается это своеобразие? Человек осваивает мир с помощью теоретического осмысления, познание его может быть художественным, научным, религиозным, духовно-практическим.

Мораль же является оценочно-императивным способом освоения действительности, который регулирует поведение людей с точки зрения добра и зла. Проблема истины, как известно, центральная в научном познании, проблема художественного образа – в искусстве, проблема нормы поведения – в морали. Это значит, что и наука, и искусство, и мораль своеобразно подходят к постижению действительности.

Нравственность выполняет для человека роль «компаса»

поведения, позволяющего ориентироваться в общественной жизни, в мире человеческой культуры, в мире социальных ценностей. Через систему ориентации, норм, оценок, идеалов она регулирует поведение людей.

Мораль избирательна, она призвана вызывать в мышлении поиск ценностно-нормативного смысла поступков. Она позволяет установить связь поступка с линией всего поведения личности и с общепринятой системой ценностей.

Моральная оценка – это особый акт личности, ориентирующий ее в выборе того или иного поступка, выражающий предпочтение определенной нормы поведения и повелевающий действовать в соответствии с ней. Императивы морали поддерживаются психологическими механизмами – совестью, долгом.

Это специфически нравственные способы регулирования поведения личности. Мораль, таким образом, ставит перед человеком и мировоззренческие вопросы, и практически-поведенческие и требует решения этих вопросов. Она требует определить ценность человека, ценность его поступков, идеалы, смысл жизнедеятельности, отношение к обществу. Мораль применяет мерку должного к сущему.

Коллизия должного и сущего – специфически нравственная, направляющая социальную активность личности. Итак, мораль предстает не просто как совокупность норм, правил, принципов, но и как внутренне осознанная и цельная упорядоченная система.

Теоретическим же выражением мировоззренческого содержания морали является этика, разрабатывающая проблемы морали на философском уровне знания.

Каковы основные функции морали? Большинство этиков (Е.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий и др.) главной функцией называют регулятивную. Она взаимосвязана с такими функциями, как воспитательная, познавательная, оценочно-императивная, ориентирующая, мотивационная, коммуникативная и др.

Л.М. Архангельский выделяет основные три функции: регулятивную, воспитательную и познавательную.

Последовательность работы психических механизмов, которая присуща нравственному сознанию, можно выразить формулой: «Повелевая, мораль оценивает, оценивая – познает». Доминанта функций морали может меняться. Так, познавательная функция нравственности может быть подчинена функции регуляции поведения.

Познавательная функция не просто дает знания, но еще и

ориентирует в мире ценностей. Она же содержит и прогностический момент, то есть позволяет моделирование нравственных идеалов. Чистота, возвышенность мотивов – непременное условие и элемент нравственного поведения личности.

Мораль несет в себе функции нормативного целеполагания в повседневной поведенческой практике. И конечно же, мораль выступает особой формой общения людей, которое несет в себе ценностное отношение к социуму, к себе, к другой личности. В общении, разумеется, присутствует переживание, сопереживание, взаимопонимание, интуиция, оценки, воображение и др., т. е. пласт духовного мира человека.

Таким образом, мораль обеспечивает регуляцию поведения, моральное долженствование, оценку, ценностную ориентацию, мотивацию, гуманность в общении.

Будучи одной из форм общественного сознания, нравственность выступает и как аспект деятельности человека, в которой объективируются моральные цели, ориентации, нормы, поступки, действия.

В этической литературе в нравственности различают: нравственную деятельность, нравственные отношения, моральное сознание. Нравственная деятельность и нравственные отношения составляют объективированную сторону морали о поведении людей. Субъективную же сторону представляет моральное сознание.

В нравственной деятельности проявляется диалектическое единство объективного и субъективного, т. е. происходит реализация субъектно-объектных отношений. Нравственные отношения – это особые, объективные и субъективные отношения, потому что отражают интересы, побуждения, представления как самой личности, так и окружающих ее людей. Нравственные отношения характеризуются системой моральных ценностей. Другой характерной особенностью их выступает нравственная позиция личности или социальной группы в моральном выборе.

Нравственная позиция личности, с одной стороны, есть объективный фактор, в котором сочетаются интересы общественные и индивидуальные, с другой – субъективный фактор моральной регуляции, выражающий моральную ориентацию, нравственную активность и ответственность за выбор моральной позиции.

Система же нравственных отношений, существующая в обществе, обусловливает характер нравственного сознания. Обратимся к своеобразию функционирования нравственного сознания.

Нравственное сознание – это осознание личностью норм нравственности, взаимоотношений в обществе, идей, представлений, идеалов, функционирующих в обществе. Это совокупность этических знаний, нравственных взглядов, убеждений, чувств, потребностей.

Целостность нравственного сознания обеспечивается нравственными принципами и нормами, а также за счет функциональных механизмов, важнейшим из которых является ценностная ориентация. Под ценностной ориентацией подразумевают способность нравственного сознания в самых различных жизненных ситуациях направлять действия личности.

Ценностная ориентация обеспечивает единство сознания и поведения, целенаправленность в моральном выборе, регулирует действия личности. Она проявляется как в отдельных поступках, мотивах личности, так и во всей линии поведения.

Ценностные ориентации личности обеспечивают моральную надежность, которая, в свою очередь, зависит от моральной мотивации, оценки и самооценки. Моральная мотивация – это система взаимосвязанных мировоззренческих мотивов, означающих предпочтение или выбор тех или иных ценностей, целей в моральном выборе, определенной линии поведения. Моральная оценка определяет ценностное значение действия, поступка, поведения личности, их соответствия общественным нормам морали.

Самооценка – это определение личностью ценности своего поведения, поступков, мотивов. Таким образом, резюмируя вышеизложенное, очевидным является следующий факт. Мораль выступает как сложное общественное явление, являясь одновременно формой общественного сознания и видом социальных отношений, выполняет основную функцию регулирования поведения людей и отношений между социальными группами посредством норм, принципов, которые поддерживаются воспитанием, общественным мнением.

Итак, мораль регулирует поведение людей во всех сферах общественной жизни. Обратимся к регулятивной функции морали в нравственных отношениях в труде. В трудовой сфере нравственные отношения определяют содержание морали труда.

Существуют как общие требования морали труда в обществе, так и требования для той или иной профессии. Эти специфические нравственные требования, нормы связаны с пониманием профессиональной чести, с чувством гордости за свой труд.

Имеются профессии, предметом труда которых является личность. Это медицинская, педагогическая, культурно-

просветительная деятельность и др. Наличие качественно специфических нравственных характеристик для таких профессий, как врач, учитель, журналист и других, рассматривается как важный аспект профессиональной пригодности. Такие особенности трудовой морали связаны с профессиональной этикой.

Профессиональная этика – это вид трудовой морали, выступающий в виде норм, правил поведения, оценок морального облика представителей различных профессий, объектом труда которых является личность или социальные группы.

Термин «этика» (древнегреч. «ethos» – «нрав», «обычай») был введен еще Аристотелем в IV в. до н. э. как учение о нравственности, морали. Первые нормативы профессиональной этики можно отнести к Гиппократу, сформулировавшему нормативы медицинской этики.

Исторически понятия «этика» и «профессиональная этика» сложились давно, поэтому термин «профессиональная этика» употребляется как медицинская, судебная, научная, театральная и др.

Разумеется, возникновение профессиональной этики было обусловлено общественным разделением труда, возникновением различных видов деятельности, профессий. Конкретные профессии основаны на конкретных моральных принципах, или профессиональных нравственных нормативах.

К примеру, врач – на гуманном, чутком отношении к больному, педагог – на любви к ребенку и осознании ответственности за воспитание, юрист – на справедливости и честности осуществления правосудия и т. д. Каждый вид профессиональной этики имеет свои специфические черты и особенности, обусловленные профессиональной деятельностью, историческими традициями.

Специфика профессиональной этики педагога заключается в следующем:

1) объект труда – человек;

2) педагог всегда несет моральную ответственность за будущее человека;

3) труд педагога психологически и организационно сложен;

4) педагог – пример в нравственном воспитании личности, человек высоких моральных идеалов.

Любовь к детям, уважение и требовательность к ним, высокий профессионализм и научно-педагогическая подготовленность, умение найти эффективные воспитательные воздействия на личность и коллектив, справедливость, коммуникативность, высокий уровень внешней и внутренней культуры – вот основные особенности профессиональной этики педагога.

Каковы же социальные функции профессиональной этики? Прежде всего одной из основных выступает регулятивная функция. Не менее важной является и такая социальная функция, как содействие успешному решению задач профессии.

Поскольку интересы общества выступают в профессиональной этике в форме долженствования, профессиональная этика выполняет функцию посредника в интересах общества и личности, т. е. служит связующим звеном в профессиональных моральных ценностях прошлого, настоящего и будущего общества.

Профессиональная этика как совокупность социально обусловленных моральных норм поведения влияет на мотивы поведения человека, побуждает действовать определенным образом. При этом она выполняет еще и ценностно-ориентирующую функцию.

Итак, основное назначение и сущность профессиональной этики – содействие успешному исполнению профессиональных обязанностей, активизация способности личности к самостоятельной ориентации в поведении, выборе средств и методов достижения профессиональных целей. Слагаемыми компонентами профессиональной этики выступают профессиональный такт как своеобразный психологический аспект поведения личности и этикет.

Понимание такта и этикета связано с характеристикой правильности выбора тех или иных форм культурного поведения. Профессиональный такт связан с умением осуществления в конкретных условиях профессиональной деятельности, сообразуясь с индивидуальными качествами объекта труда и выбором наиболее целесообразных приемов и средств воздействия на личность. Такт и профессиональный этикет являются слагаемыми компонентами профессионального мастерства.

Общечеловеческая ценность профессиональных нравственных норм, или профессиональной этики, состоит в том, что она создает моральный микроклимат в коллективе, обеспечивает нравственное здоровье личности, благоприятствует моральной атмосфере в обществе.

Моральный микроклимат в трудовом коллективе обеспечивается за счет моральных норм, всегда несущих оценочную нагрузку в определенном ракурсе – в категориях добра и зла. Норма – это и образец, и одновременно побудитель как к самоограничению, так и к активному действию. Соблюдение норм нравственности обязательно для каждого индивида в любом трудовом коллективе, что свидетельствует о культуре не только отдельных личностей, но и о культурном уровне всего коллектива, а также о степени и

многообразии моральной жизни общества.

Кроме общих, уже названных, функций педагогическая мораль имеет свои специфические функции. Это функция педагогического корректирования; диагностическая и прогнозирующая функции; функция воспроизводства моральных знаний; функция выработки готовности к противодействию аморальным проявлениям; функция моральной самозащиты.

Так, педагогическое корректирование нравственных отношений может осуществляться с помощью таких методов, как словесное внушение, коллективный анализ последствий, моральная оценка и побуждение к самооценке. Педагогическая мораль требует от учителя в корректировании собственного поведения обращения к методам самовнушения, самоубеждения, самоустановки, самоконтроля и другим средствам и приемам самовоспитания.

Очень важно особенно сегодня, когда ощущается дефицит нравственности, возложить на педагогическую мораль функцию выработки готовности к противодействию аморальным проявлениям.

Педагогическая мораль оказывает формирующее и воспитательное воздействие в обществе, ибо каждый человек испытывает в своей жизни влияние педагогической среды и педагогической деятельности. Эта среда воздействует на формирование мировоззрения человека, его нравственного сознания, жизненных позиций. Воспитательная, формирующая и дидактическая функции педагогического труда – основа общественного разделения труда.

Следовательно, педагогическая мораль требует от учителя высокого нравственного уровня воспитанности. Поведение, деятельность педагога должны оказывать благотворное воздействие на поведение и деятельность воспитуемых.

Поэтому манеры поведения, привычки, принципы деятельности, которые аккумулируются в педагогической среде, должны оказывать воспитывающее воздействие на самого учителя. Педагогическая мораль предъявляет основные требования учителю, которые неоднократно выдвигали классики педагогической мысли: воспитатель должен быть прежде всего воспитан сам. Это, пожалуй, есть кредо всей педагогической морали.

Педагогическая мораль, выполняя регулятивную, ценностно-ориентирующую, воспитательную функции, требует от учителя постоянного самоусовершенствования, без которого невозможно управлять процессом нравственного воспитания личности, целенаправленности, великодушия, гуманности, добросовестности и

других морально-волевых качеств, на которые педагог обязан ориентировать себя, коллег, учащихся, их родителей и других участников педагогического процесса.

Профессиональная педагогическая мораль обязывает учителя создавать такую систему взаимоотношений, в которой действуют законы и принципы оптимального сочетания требовательности и уважения, взыскательности и доброты, принципиальности и доверия, контроля и взаимопомощи, гуманизма и коллективизма, ответственности и чуткости.

В сфере педагогического труда моральная регуляция и саморегуляция имеют свои особенности. Их контролер – совесть учителя, ибо свои действия, поступки педагог оценивает сам, сам же их корректирует. Он передает свой нравственный опыт и опыт, накопленный человечеством, подрастающим поколениям, те, в свою очередь, передают его в наследие другим.

В этом специфическая особенность педагогической морали, в которой заключено действие законов диалектики о взаимосвязи и взаимообусловленности явлений. Закономерным является следующий факт.

В процессе педагогической деятельности воспитанники являются не только объектами, но и субъектами, соучастниками творческой деятельности учителя, поэтому чем активнее роль учащихся в процессе постижения духовного наследия общества, тем плодотворнее осуществляется воспитательный процесс становления личности.

Оригинальность и неповторимость педагогического труда и педагогической морали, регулирующей труд, – в создании основы для духовного производства в обществе, в подготовке высоконравственных, духовно богатых людей для различных сфер социальной деятельности, в обеспечении воспроизводства интеллектуального потенциала общества.

Итак, педагогическая мораль как совокупность нравственных норм и предписаний, регулирующих моральную деятельность и нравственные отношения в педагогической среде, обусловлена общественной потребностью передачи от поколения к поколению нравственного опыта и является сегодня объективной необходимостью. Велика ее роль в решении социальных задач.

5.2. Этика общения и культура педагогического труда

Чтобы овладеть педагогическим мастерством, учителю

необходимо не только хорошо знать свой предмет, но и владеть этикой межличностного общения, культурой педагогического труда.

Культура (лат. «cultura» – «возделывание», «воспитание») – исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях.

Понятие «культура» употребляется для характеристики определенных исторических эпох, конкретных обстоятельств, народностей и наций, а также специфических сфер деятельности или жизни; в более узком смысле – сфера духовной жизни людей.

Культура включает в себя предметные результаты деятельности людей (результаты познания), а также человеческие силы и способности, реализуется в деятельности (знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения людей).

Профессия преподавателя – это профессия, включающая в себя элементы профессии врача, психотерапевта, психолога, актера, инженера, скульптора, художника, артиста.

В культуре педагогического труда выделяют следующие его компоненты: конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический. Их содержательное наполнение трактуется следующим образом.

Конструктивный

1. Проектирование содержания будущей деятельности.

2. Отбор и проектирование системы и последовательности предстоящих действий преподавателя.

3. Проектирование системы и последовательности действий обучаемых.

4. Отбор и композиция учебно-воспитательного материала.

Организаторский

1. Организация изложения материала.

2. Организация поведения преподавателя.

3. Организация деятельности обучаемых и педагогического сотрудничества преподавателя с ними.

Коммуникативный

1. Установление педагогически целесообразных взаимоотношений с обучаемыми.

2. Создание благоприятного микроклимата в отношениях с преподавателями.

3. Проявление способности и склонности к нравственному воздействию на обучаемых.

Гностический

1. Систематическое изучение литературы.

2. Использование и апробирование в своей работе новейших достижений науки и передового педагогического опыта.

3. Постоянное совершенствование своего педагогического мастерства.

4. Поиск и творческое использование новых методов и приемов работы.

Если проанализировать содержание компонентов педагогического труда, то можно сделать вывод о том, что культура педагогического труда связана как с психологическими аспектами занятия, так и с его дидактикой и воспитательной стороной, а также со способностями и личностными качествами преподавателя.

Культура педагогического труда включает не только непосредственно те элементы, которые обнаруживаются в педагогическом труде, но и элементы общечеловеческой культуры. В научной литературе понятие «культура педагогического труда» еще не приобрело статуса научного термина.

К наиболее существенным признакам профессионально-педагогической культуры как сложного качества личности преподавателя относятся следующие:

– ясно выраженная, устойчивая педагогическая направленность интересов и потребностей;

– гармоническое умственное, нравственное и эстетическое развитие;

– педагогическое мастерство;

– доброжелательный характер, общительность, увлеченность работой;

– установку на постоянное самосовершенствование;

– культуру темперамента;

– широкий научный и художественно-эстетический кругозор;

– способность легко и естественно входить в творческое состояние, уметь актуализировать свои эмоциональные, интеллектуальные и волевые процессы.

Разумеется, педагогическая культура не сводится ни к отдельным названным качествам, ни к их сумме. В ее основе лежат мировоззренческие, нравственные, эстетические, интеллектуальные и другие компоненты общей культуры преподавателя. Без постоянной работы учителя над развитием своей личности достигнуть высокой педагогической культуры невозможно.

Культура педагогического труда имеет прямую связь с общими,

особенными, единичными (индивидуально-неповторимыми) свойствами личности. Природные данные человека, особенности психических процессов есть также существенный фактор, без которого культура педагогического труда немыслима.

В педагогической литературе имеются две типологические классификации преподавателей. Первая принадлежит известному педагогу В.Н. Сороке-Росинскому. Он делил преподавателей на несколько групп в зависимости от стиля поведения, отношения к работе, характера.

1. Педагоги-теоретисты. У них теория, идея всегда преобладает «в ущерб реальному миру вещей и практике». Сильная сторона таких педагогов – хорошее знание предмета преподавания и его методики, добросовестная подготовка к занятиям. Эти педагоги часто ищут новые пути и приемы работы, но слабы в практике, невнимательны к конкретному обучаемому. Они инициативны, но, легко отрываясь от реального мира, могут впасть в прожектерство.

2. Педагоги-реалисты. В противоположность теоретистам они хорошо разбираются в мире вещей и людей, тонко чувствуют настроения обучаемых. Их слабое место – неумение теоретически обосновать свой опыт и выделить в нем главное. Иногда близкие отношения с обучаемыми приводят к некоторой фамильярности, к ослаблению дисциплины.

3. Педагоги-утилитаристы. Сходны с реалистами в умении хорошо ориентироваться как в вещах, так и в людях. Но обучаемые для них – лишь объекты воздействий. Их «конек» в работе – не объяснение, не спрос, а тренировка в закреплении и повторении пройденного. Они мастера на всякого рода оформления.

4. Педагоги-«артисты», интуитивисты. Их отличительная черта – способность действовать по вдохновению, по интуиции. В этом их сила, в этом их слабость. Они ведут занятия увлекательно, эмоционально, однако зависимы от настроения. Иногда плохо готовятся к занятиям. У них бывают и великолепные, и просто неряшливые занятия.

Выделенные четыре группы редко встречаются в чистом виде. В.Н. Сорока-Росинский указывал, что встречаются и педагоги, которых невозможно отнести к той или иной группе. Они могут быть добросовестными преподавателями, чуткими воспитателями, но как личности не обладают яркой индивидуальностью, не привлекают к себе учащихся, мало запоминаются.

Вторую классификацию дал доктор педагогических наук Э.Г. Костяшкин. В основе его типологии – внеучебная работа. При этом он

учитывает не только отношение преподавателя к внеучебной педагогической работе, но и органический склад его личности, доминирующую психическую особенность характера, уровень профессиональной педагогической этики и т. д.

Э.Г. Костяшкин выделил четыре типа: интеллектуальный, эмоциональный, волевой и организаторский. Уже сами названия показывают, что данная классификация отражает прежде всего общий психический склад личности преподавателя.

Вышеназванные типы педагогов характеризуются следующими признаками. Интеллектуальный тип отличается склонностью к научной работе, творческим подходом к делу, к анализу своего опыта, ведению наблюдений и т. д. Более результативен в работе с обучаемыми, особенно в малых группах, а также в индивидуальной работе. Волевой тип педагога характеризуется четкостью и организованностью в работе, повышенной властностью, высокой требовательностью и к себе, и к обучаемым.

Педагог этого типа скорее руководитель, чем советчик. Его уверенность увлекает обучаемых. Их покоряет его характер, сила и властность. Однако в работе с обучаемыми такой преподаватель может быть недостаточно тактичным, что нередко приводит к конфликтным ситуациям.

Эмоциональный тип отличается особой нравственной чувствительностью, тонким пониманием внутреннего состояния обучаемого. Преподаватель такого склада успешно работает с трудными обучаемыми, добиваясь успехов там, где командный тон и аппеляция к сознанию бывают безрезультатными или бессмысленными. Высокую и тонкую эмоциональность педагогов последнего типа Э.Г. Костяшкин называет природным даром.

Четвертый, организаторский, тип сочетает в себе отдельные свойства других типов и потому наиболее универсален. Особенностью преподавателей этого типа является профессиональная ответственность за деятельность всех обучаемых.

Приведенные типологии имеют разные основания. В.Н. Сорока-Росинский брал за основу ценностные ориентиры преподавателей. Для педагогов-теоретистов значимы главным образом теоретические знания, для реалистов и утилитаристов – практические умения, практические настроения и дела обучаемых, для «артистов» – свое собственное вдохновение, свое настроение.

В классификации Э.Г. Костяшкина основой для отнесения преподавателей к тому или иному типу явилось превалирование интеллектуальных, эмоциональных или волевых свойств личности или

их комбинация. Следует также учесть, что последняя типология не претендует на глобальность, она составлена по материалам только внеучебной работы преподавателей.

Различия в основании типологии не позволяют сравнивать их и давать предпочтение первой или второй. Общим же в них является то, что мы имеет дело с индивидуальным стилем работы преподавателя.

Культура педагогического труда зависит как от объективных условий жизни и труда преподавателя, так и от личности самого педагога, его сознания, активности, стремления к самосовершенствованию. Не требует, пожалуй, особого доказательства зависимость успеха в педагогической деятельности от уровня профессионально-педагогической культуры.

Актуализируя сказанное, обратимся лишь к некоторым факторам. Первым, очень важным фактором выступает оптимальный психологический режим. Преподавателю необходимо как на занятии, так и во внеучебной деятельности знать закономерности управления памятью, вниманием, волей, собранностью, усидчивостью обучаемых.

Глубоко проникать в душевное состояние и быть незаметным разумным дирижером его, уметь дарить оптимистическое настроение, переключать и сосредоточивать внимание, учитывать интересы, способности, темпы мышления, подготовки, отношения столь различных по характеру обучаемых может только педагог-мастер, педагог с высокой культурой труда.

Во-вторых, характер требований преподавателя к обучаемым, к себе, к другим людям есть свидетельство его культуры. Известна педагогическая формула А.С. Макаренко: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему».

Кому и сколько предъявлять требований? каковы эти требования и как их предъявлять? какова их природа, условия предъявления и осуществления? посильны ли они и доведены ли до конца? – вот далеко не полный перечень вопросов, отвечая на которые учитель формирует собственный стиль поведения и культуру своего труда. Разумеется, не всем стилям поведения преподавателей подражают обучаемые. Только тот стиль, который отличает высокая культура труда, может явиться истинным образцом для подражания.

В-третьих, эмоционально-чувственный, интеллектуальный фон в любой ситуации – основное условие творчества педагога, сопряженное с творческой деятельностью других. Осуществление этого условия позволяет вести речь о вдохновении, рождении новых чувств и идей, о постоянном поиске, а следовательно о культуре труда педагога-

творца. Культура педагогического труда без эмотехники, рациотехники преподавателя, т. е. техники эмоционального и рационального мышления, не может существовать.

Психологи убеждают в том, что эмоции и чувства выступают побудителями различных видов деятельности человека. Информация, исходящая от преподавателя, должна быть прочувствована им самим, должна быть одухотворенной, и тогда она не оставит равнодушными обучаемых.

В-четвертых, фактор качественной и количественной сторон профессиональной деятельности преподавателя. Он связан с темпом занятия, применением эффективных средств и методов его организации, контролем и самоконтролем. Темп занятия, рациональный расход его рабочего времени – это не только проблема культуры труда преподавателя, но и проблема дисциплины и активности обучаемых.

Профессионально-педагогическая культура – интегративное качество личности преподавателя.

Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности. Способность к общению всегда считалась важнейшим человеческим качеством.

Оптимальное педагогическое общение преподавателя с обучаемыми в процессе обучения создает наилучшие условия для развития их мотивации и творческого характера учения, для правильного формирования личности обучаемого, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения и управления социально-психологическими процессами в коллективах, что позволяет максимально реализовать личностные особенности преподавателя в учебном процессе.

Преподаватель – это, по существу, психолог-практик. Чтобы управлять взаимоотношениями, способствующими продуктивной учебно-воспитательной работе, нужно знать особенности общения вообще, а педагогического – в первую очередь.

На макросоциальном уровне общение рассматривается как взаимодействие социальных групп и специфический процесс жизнедеятельности общества и на микросоциальном уровне – как межличностное отношение.

В психологии наиболее детально разработан и представлен в ряде крупных работ подход к общению как к одному из видов человеческой деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев). В.Н. Мясищев и его ученики рассматривают эту проблему в русле теории

отношений. Все более принципиальное значение приобретают исследования, в которых изучаются гностические, эмоциональные и практические характеристики общения и прослеживаются зависимости, которые их между собой связывают (А.А. Бодалев).

Опираясь на системный подход, Б.Ф. Ломов рассматривает общение как одну из важнейших самостоятельных категорий психологии и приходит к выводу о том, что сознание человека формируется, проявляется, развивается и в деятельности, и в общении.

Исследователи утверждают, что общение призвано осуществлять такие функции, как познание личности, обмен информацией, организация деятельности, обмен ролями, сопереживание, самоутверждение и др.

В.А. Кан-Калик раскрывает многообразие вопросов, связанных со структурой, управлением, моделированием профессионально-педагогического общения.

Структура процесса профессионально-педагогического общения включает:

1) моделирование общения (прогностический этап);
2) организацию общения;
3) управление общением и педагогической деятельностью;
4) анализ общения и моделирование предстоящей деятельности.

Американский психолог К. Роджерс в межличностных отношениях, возникающих в процессе общения, выделяет три узловых момента:

1) полное принятие или безусловное положительное отношение к личности;
2) адекватное эмпатическое понимание собеседника;
3) конгруэнтность, т. е. способность оставаться самим собой (предоставление свободы).

Общение рассматривается как диалог или своеобразная дискуссия между двумя или несколькими сторонами. Общение предполагает обмен мнениями, оценку, отношение к себе, к другим, к миру, реализацию социальных ролей индивидом.

Оно многогранно по формам: опосредованное и непосредственное, формальное и неформальное. Потребность в общении может носить индивидуально-личностный, социально-предметный, социально-психологический характер и др. В соответствии с характером потребности в общении определяется и направленность личности на общение и готовность к нему.

Личность в процессе общения удовлетворяет свою высшую

потребность – потребность в человечности (К.А. Абульханова-Славская).

Коммуникативные способности затрагивают регуляцию межличностных отношений, требующую от личности творческого подхода к созиданию различных ее форм, форм, способствующих проявлению таких человеческих качеств, как достоинство, свобода, уважение, характеризующие индивидуальность. Общение развивает чувства человека, его нравственные ценности, формирует идеалы.

В общении предстает иерархия ценностных ориентаций личности, характер ее жизненных отношений (к себе, другим, обществу, работе, жизни в целом). Какой бы стиль общения ни избрала личность, всегда приходится синтезировать способность ума и воли, нравственное сознание и поведение, мотивы и чувства.

Коммуникативная деятельность человека сложна, потому что она пронизывает все формы его активности и даже, по мнению ученых, формы пассивности, такие, как сновидения.

Существуют различные формы общения, каждая из которых имеет свою характеристику и особенности. Искусство общения заключается в знании характеристик уровней, в знании норм психогигиены общения и в умелом руководстве ими в практике. Обратимся к общеизвестным уровням общения.

Конвенциональный уровень (от термина «конвенция», или согласие), по мнению А.Б. Добрович, определяется содержанием таких фаз контакта, как:

1) фаза взаимонаправленности;
2) фаза взаимоотражения;
3) фаза взаимоинформирования;
4) фаза взаимоотключения.

1)Фаза взаимонаправленности характеризуется возникновением у собеседников установки на внешнюю коммуникацию. Здесь собеседникам важно проявлять коммуникативную грамотность: предупредительность, готовность слушать, поставить себя на место собеседника и др.

Фаза взаимоотражения означает «уловить актуальную роль». Это тонкий интуитивный познавательный процесс. Уловить собственную актуальную роль глазами партнера – особенность этой фазы, где происходит установление ролей собеседниками. Третья фаза – взаимоинформирования – подтверждение или, наоборот, отвержение ролей. Это может быть «конгруэнция» (взаимосогласие) или «конфронтация», когда собеседники не подтвердили ожиданий.

Четвертую фазу называют взаимоисключением, и она зависит

от предыдущей. Собеседники дают понять друг другу о степени интереса разговора, о продолжении или «свертывании» контакта. Взаимоблаголарность партнеров – признак высокой культуры общения, даже если они остались оппонентами друг для друга.

Таким образом, конвенциональный уровень общения требует культуры диалогического общения, способности входить в роль собеседника, критического анализа слышимой и произносимой информации.

Кроме описанного уровня общения А.Б. Добрович выделяет примитивный, манипулятивный, стандартизированный, игровой, деловой и духовный уровни.

На примитивном уровне контакта собеседник не партнер, а предмет – отсюда все особенности фаз общения.

Манипулятивный уровень занимает промежуточное положение между примитивным и конвенциональным. Субъект, избравший партнерство на этом уровне, по своему подходу к другому субъекту близок к примитивному уровню диалога, по исполнительским возможностям приближается к конвенциальному уровню общения.

Деловой уровень, или деловое общение, предполагает деловые контакты. Ему свойственна атмосфера доброжелательности в межличностных отношениях коллег, сотрудников. Это стиль общения коллективов, комиссий, советов и др. Это «показатель» сотрудничества, проявления культуры взаимоотношений в коллективе, уровня образованности партнеров контакта. Можно назвать его «языком» совместной деятельности.

Духовный уровень общения строится на духовном начале, на благоговении перед собеседником, на радости духовного общения. Контакты на духовном уровне способствуют свободе самовыражения, духовному взаимообогащению, творческому поиску истины. Духовность данного уровня обеспечивается «диалогическим проникновением» собеседников друг в друга.

Таким образом, диалоги в зависимости от того, на каком уровне общения они развертываются, имеют свои особенности и отличительные черты. Поэтому важно, анализируя то или иное общение, знать, на каком уровне оно происходит. Знание уровней связано с такими проявлениями межличностных реакций, как реакция амбиции, реакция самодовольства, зависти, злорадства, реакция захвата (экспансии), реакция агрессии, реакция присвоения, безразличия и др.

В.А. Кан-Калик приводит характеристику стилей общения:

– общение на основе увлеченности совместной творческой

деятельностью;

– общение на основе дружеского расположения;

– общение-дистанция;

– общение-устрашение;

– общение-заигрывание.

Культура общения связана не только со знанием уровней, но и со способами психологической коррекции общения. Психологическая коррекция – необходимый компонент искусства общения.

Психогигиена общения связана со многими психотерапевтическими моделями, близкими по форме к педагогическим. Поэтому стоит обратиться к одной из перспективных моделей коммуникации – нейролингвистическому программированию.

Как известно, имеются три основных канала, через которые мы получаем информацию об окружающем мире. Это зрение, слух и кинестетическое чувство. Два других сенсорных входных канала – обоняние и вкус – менее информативны для людей. Информация, поступившая по нескольким входным каналам, может соединяться, в результате чего возникает информация еще более сложной природы. Ощущение фактуры, например, возникает как сочетание визуальных, кинестетических и в некоторых случаях аудиальных стимуляций.

Психологи отмечают, что каждое из ощущений описывается нами прежде всего средствами языковой системы. С помощью слов, словосочетаний и предложений мы описываем переживания, испытываемые нами в различных случаях. Для такого описания мы используем (чаще бессознательно) определенные слова (предикаты). Например, если мы описываем что-то представленное визуально, то мы используем такие слова, как черный, четкий, спираль, образ. Если хотим описать что-либо в аудиальной системе, мы выбираем такие слова, как дребезжащий, тихий, вопль.

Данное описание служит примером того, что мы репрезентируем свой опыт с помощью языка. Процесс обучения предполагает, с одной стороны, возможность обучать, а с другой – возможность обучаться, иными словами – вести и быть ведомым. Для успешного процесса обучения необходимо, чтобы педагог и ученик говорили на одном языке, в одной репрезентативной системе.

В различных дискуссионных формах общения личность способна оценить особенности своего характера, сознания и поведения, понять механизм связи с другой личностью или с обществом, осознать социальные возможности, обрести оригинальность и неповторимость в своем облике.

Сегодняшний педагог призван привить умения и навыки, аргументированно доказывать свои убеждения, учить юношей и девушек критически мыслить, участвовать в дискуссиях, противостоять антиобщественным действиям.

Необходимо сформировать представление об основных общечеловеческих ценностях демократического общества – свободе, правах человека, праве каждого на индивидуальность, уважение, справедливость, солидарность и др. Эти представления должен иметь педагог, овладевший этикой общения, культурой педагогического труда.

Престиж педагогической деятельности зависит от овладения информационными и коммуникативными технологиями в организации труда, от ориентации на профессиональные потребности завтрашнего дня. Поэтому важно в профессиональной подготовке развивать возможности освоения информации, аналитическое мышление, стимулирующее принятие решений и ответственность за их реализацию.

5.3. Нравственные конфликты и способы их разрешения

Конфликт (лат. «conflictus» – «столкновение противоположных интересов, взглядов», «серьезное разногласие», «острый спор») в широком смысле означает предельный случай обострения противоречий. Под конфликтом понимают столкновение различных как субъективных, так и объективных тенденций в мотивах, отношениях, действиях и поведении личностей, групп, объединений.

Нравственный конфликт – это противоречие в сфере нравственных отношений и морального сознания, выражающее столкновения моральных принципов, интересов, убеждений, мотивов.

Сущность конфликтной ситуации заключается в том, что нравственные противоречия достигают такой степени остроты, когда предельно обнажаются и «сталкиваются» противоположные позиции, точки зрения, мотивы и убеждения. Возникновение нравственного конфликта всегда связано с объективной необходимостью его разрешения. Но для этого важно знать, к какому виду конфликтов он относится.

В философской, психолого-педагогической литературе встречаются различные подходы к классификации конфликтов. Их разделяют по носителям, субъектам конфликтных ситуаций. Сюда можно отнести конфликты между обществом и личностью, коллективом и личностью, между личностями.

К «закрытым» относится один из сложнейших видов конфликтов – внутренний, т. е. разлад с самим собой. У личности подобный конфликт есть не что иное, как внутренняя борьба мотивов, чувств. Наиболее часты личностные конфликты между моральными чувствами и рассудком, интеллектом; между долгом и желаниями, возможностями и стремлениями.

Способность разрешать нравственные конфликты, руководствуясь высшими моральными принципами, свидетельствует о нравственной зрелости личности. Зрелость личности проявляется также и в разрешении межличностных конфликтов, которые обычно обусловливаются противодействием людей друг другу. В нем сталкиваются цели, интересы людей и выражено реальное противоречие его участников.

Конфликты бывают конструктивные и деструктивные. В результате конструктивного конфликта происходит положительное разрешение проблемы. Деструктивный же не разрешает проблему, а усугубляет ее. В период серьезных общественных конфликтов их влияние затрагивает и систему образования. Разумеется, это никак не способствует формированию воспитательной обстановки.

Можно классифицировать конфликты и по их содержанию. Это проявление конкретных противоречий между должным и сущим в нравственном поведении личности.

К таким противоречиям относят:

– противоречия между знаниями нравственности и реальным поведением;

– между целью и средствами ее достижения;

– между мотивами и результатами деятельности;

– между общественными требованиями к нравственному облику личности и ее реальными действиями.

Причиной внутренних конфликтов, по мнению психологов, может быть нарушение приспособленности личности к условиям деятельности, общения. Внутренний, или внутриличностный, конфликт – это определенное психическое состояние, выражающееся в противоречивости принимаемых решений, возникновении беспокойства, тревоги, сомнений, апатии.

Педагогу необходимо располагать определенной системой знаний, навыками, определенным инструментарием в области общения. Он должен совершенствовать формы межличностных контактов.

Знание психогигиены общения – важнейшее профессиональное требование и качество, без которого педагогу-мастеру не состояться.

Существуют прямые и косвенные методы устранения конфликта. Вот некоторые из прямых методов.

Приглашение педагогом к себе конфликтующих с просьбой изложить причины конфликта. При этом более важна информативная сторона, нежели эмоциональная, осуществляется уточнение фактов.

Независимо от суждений конфликтующих сторон педагог приходит к решению. Перед оглаской решения конфликтующим предлагается высказать все, что они считают необходимым в данной ситуации. Вынесенное прямое и деловое решение, вытекающее из этических норм и требований, способствует снятию остроты инцидента.

Педагог может предложить конфликтующим высказать свои обвинения на коллективном собрании. В таком случае решение принимается на основе выступлений, замечаний, пожеланий, советов участников собрания. Решение, принятое в ходе коллективного собрания, оглашается конфликтующим сторонам.

В случае если, несмотря на принятое решение, конфликт не утихает, педагог может прибегнуть к административным мерам, так как конфликт может ущербно отразиться на учебном или производственном процессе.

Если названный выше случай оказывается недейственным, педагогу желательно разъединить конфликтующие стороны, направить в разные классы, группы, подразделения.

Следствия прямых методов устранения конфликта в различных ситуациях различны: в одних случаях психологическая атмосфера стабилизируется, в других, наоборот, может произойти ожесточение в отношениях конфликтующих сторон. Существует мнение ученых о том, что более эффективным оказываются косвенные методы погашения конфликта. Вот некоторые из них:

1. Метод «выхода чувств». Суть его в том, что человеку предоставляется возможность выразить свои отрицательные эмоции педагогу, психологу или психотерапевту. От выслушивающей стороны требуется эмоциональная поддержка собеседника, сочувственное понимание. Психологи считают, что постепенный выход отрицательных эмоций освобождает место положительным эмоциям. Этот вывод подтверждают наблюдения известного практика-психотерапевта К. Роджерса.

2. Метод «эмоционального возмещения». Человек, сетующий на своего недруга, условно рассматривается как страдающее лицо («жертва»), которому необходима помощь, сострадание, похвала его лучших качеств. В ситуации сострадания сетующему человеку

эмоционально возмещается удрученное душевное состояние.

Необходимо знать действительные положительные стороны в облике сетующего человека с целью вызова самораскаяния его или выражения готовности прийти на помощь. При этом уместными будут обращения: «У вас такой богатый внутренний мир, вы так тонко чувствуете позицию. Как же это могло случиться, что в конфликте с Л.В. вы были так бессердечны?..» Или так: «Знаете ли вы старинную мудрость о том, что из двух спорящих уступает тот, кто умнее?.. А вы же умный человек, ваш ум ценят и уважают окружающие».

3. Метод «авторитетного третьего». Суть его заключается в том, что в конфликт двух враждующих сторон подключается третье лицо, авторитетное для обеих сторон. Это лицо ненавязчиво в диалогах с каждой стороной отдельно общается на различные темы и лишь косвенно вспоминает положительное суждение обидчика о том человеке, с которым ведется диалог.

4. Метод «обнажения агрессии». Психолог, педагог, психотерапевт (или другое лицо) предоставляет возможность конфликтующим сторонам выразить свою неприязнь в его присутствии. Дальнейшая работа основывается на одном из следующих методов.

5. Метод «принудительного слушания оппонента». В ходе ссоры конфликтующих сторон педагог, психолог, психотерапевт (или другое лицо) дает инструктивный совет обеим сторонам: «Каждый из вас, прежде чем ответить оппоненту, должен с предельной точностью повторить его последнюю реплику». Обычно ссорящиеся люди невнимательны к словам оппонента, порой приписывают то, что в действительности отсутствует. Фиксируя внимание конфликтующих на соблюдении инструктивного совета, психолог, педагог (или другое лицо) принуждает их к добросовестному слушанию, а это снимает взаимное ожесточение в отношениях, а также активизирует самокритичность.

6. Метод «обмена позиций». Враждующим предлагается обменяться ролями, т. е. взглянуть на ситуацию глазами оппонента. Метод, основывающийся на взгляде со стороны, обязывает конфликтующих соблюдать нормы этикета в общении.

7. Метод «расширения духовного горизонта» спорящих. Ссора протоколируется или записывается на магнитофон (видеомагнитофон). Ссора может быть остановлена, а ее запись воспроизведена с целью ее анализа.

Психолог, педагог, психотерапевт (или другое лицо) профессионально анализирует слова, суждения конфликтующих (в их

присутствии), обнажая эгоизм, все примитивное, непринципиальное, что вызывает вражду.

Перед ссорящимися намечаются моральные ценности более высокого уровня, а также цели, в стремлении к которым ссорящиеся, возможно, едины, а не враждебны. Акцентируя внимание на высоких моральных ценностях, педагог (психолог) помогает враждующим оставить мелочные личные счеты и духовно переориентироваться.

И прямые, и косвенные методы погашения конфликта должны основываться на этических нормах, не ущемлять человеческое достоинство и служить духовному росту личности.

Сложность разрешения конфликтов и устранения конфликтогенных ситуаций заключается в том, что лицу, разрешающему конфликт, необходимо совершить правильный моральный выбор. Правильный выбор возможен в том случае, если личность обладает истинными нравственными знаниями и убеждениями, сильной волей, способностью поддерживать нравственные отношения и следовать нравственной норме в любых обстоятельствах. Нравственные отношения и нравственная норма являются своеобразным моральным регулятором в конфликтогенной ситуации.

Нравственная норма выступает своеобразным требованием общества к личности, группе, коллективу. Она является важным условием предотвращения возникновения конфликтов.

Моральное требование – это в значительной мере конкретизированное предписание. Оно адресуется преподавателю в форме указания о необходимости следовать принятому в обществе характеру поведения, согласующемуся с профессиональным долгом. Моральные требования, в свою очередь, определяют характер моральных норм, регулирующих поведение людей в обществе.

Нормы педагогической морали представляют собой конкретное указание о характере и форме поступков преподавателя в отношении к другим преподавателям, обучаемым. В моральных нормах зафиксированы стереотипы действий людей.

Философ Л.М. Архангельский обратил внимание на специфические функции нормы: «Нравственная норма является своеобразной „клеточкой“ морали, тем „фокусом“, через который наиболее концентрированно выражены социальные функции морали как регулятора взаимоотношений между людьми». Он указывает на то, что норма как бы синтезирует в себе духовную и практическую стороны морали. Поэтому рассматривать ее необходимо не только в рамках нравственного сознания, но и в рамках нравственной

деятельности и нравственных отношений.

Нравственные отношения, так же как политические, экономические, правовые и другие, входят в структуру общественных отношений. Они представляют собой такую совокупность социальных связей и зависимостей, в которой определяющим является взаимодействие людей и социальных общностей, основанное на общепризнанных моральных ценностях и направленное на соблюдение общественного блага и пользы, на гармонизацию условий человеческого общежития, на достижение нравственного прогресса.

Выделение нравственных отношений в структуре общественных закономерно, так как они имеют особые функции социальной координации, субординации и регулирования. Каждому из видов общественных отношений свойственны специфические признаки, характеристики и критерии.

Основным критерием различения видов общественных отношений является сфера социальной деятельности и характер социальных зависимостей. В основе нравственных отношений лежат зависимости между предписаниями долженствования и субъективным восприятием этих предписаний личностью, между личными и общественными интересами.

Нравственные отношения регулируются моральными принципами, нормами, обычаями, традициями, правилами и предписаниями, получившими общественное признание и усваиваемыми личностью в ходе ее социализации.

Особенность нравственных отношений заключается в том, что они имеют ценностно-регулятивный и непосредственно оценочный характер, т. е. в них все основано на моральной оценке, выполняющей определенные функции регулирования, контроля.

Все виды нравственных отношений оцениваются с точки зрения того, придерживаются или не придерживаются взаимодействующие стороны в своем поведении и деятельности моральных принципов, норм, требований, традиций, предписаний.

Нравственные отношения в любой сфере имеют сложную структуру. В профессиональной педагогической деятельности ее можно рассматривать исходя из следующих оснований: субъектно-объектного, качественного, а также в зависимости от видов и сфер взаимодействия, связей и социальных контактов учителя.

Субъектно-объектные отношения возникают между преподавателем и лицами, с которыми он общается, выполняя свой профессиональный долг, а также с представителями учреждений, предписывающими ему определенные обязанности.

Качественные характеристики нравственных отношений позволяют установить степень взаимного уважения, доверия, требовательности, солидарности и творческой инициативы, взаимной заботы, признания чести и достоинства у всех участников педагогического процесса.

Педагогическая этика рассматривает нравственные отношения как совокупность общественных контактов и взаимных связей, возникающих у преподавателя с теми людьми и представителями учреждений, по отношению к которым он имеет профессиональные обязанности.

Нравственные отношения являются своеобразным объединяющим элементом. По утверждению исследователей педагогической этики, в них отражается уровень развития нравственного сознания, степень зрелости нравственной деятельности, реализация нравственных потребностей и моральных установок, единство слова и дела – все то, что характеризует активную жизненную позицию педагога.

Регулятивную функцию в межличностных отношениях в конфликтогенной ситуации выполняет общественное мнение. Оно обычно выступает своеобразным неофициальным законом – императивом. Постоянство воздействия и зрелость общественного мнения определяется степенью развития нравственного сознания личности, зрелостью нравственных отношений в коллективе.

Нравственные отношения, в свою очередь, контролируются и поддерживаются общественным мнением. Поэтому общественное мнение кроме регулятивной выполняет и контролирующую функцию в конфликтной ситуации. Общественное мнение во многом предопределяет линию поведения конфликтующих, в значительной степени влияет на выбор действий, поступков.

Известно, конфликты обычно разрешаются благодаря моральной поддержке той стороны, которая находится на позициях, соответствующих нравственной норме. При этом важно убедить лиц, придерживающихся взглядов, позиций, не соответствующих принятым нормам и нравственным принципам, в несостоятельности их позиций. Большое значение в регуляции межличностных отношений имеют одобрения конкретных поступков, осуждения ложных убеждений.

Личность с предубеждениями, основанными преимущественно на личном опыте, не способная критически осмысливать обывательскую моральную психологию, часто пытается спроецировать свое поведение без учета общественного фактора, ибо

в ее убеждениях доминантой выступает суждение: «Пусть другие это делают» или «Что, мне больше других надо?» и др.

Такая личность заранее способна предписывать безнравственным действиям, поступкам позитивный смысл. Конформизм, обывательская психология, лицемерие как визитная карточка безнравственного поведения часто являются основной причиной моральных конфликтов. Но в противовес подобным личностям выступают другие – безупречно следующие нравственному идеалу. Любую жизненную ситуацию они оценивают также через призму нравственного идеала.

Нравственный идеал личности является результатом развития морали как формы общественного сознания. Нравственный идеал есть совокупность нравственных ценностей, соотнесенных с потребностями развития общества и с качествами личности. В нравственном идеале воплощается единство ведущих интересов личности и общества, он концентрированно выражает социальные функции нравственности.

Действенность нравственного идеала в конфликтной ситуации проявляется в том, что личность не останавливается на констатации происшедшего, а предпринимает определенные меры для того, чтобы в данных обстоятельствах изменить некоторые явления от существующих до должных (в соответствии «должного» с принципами морали, нормами). В интеллектуальный, эмоциональный, волевой аспекты такого действия подключается и мировоззрение, и нравственность личности.

Основная функция нравственного идеала личности – быть образцом в деятельности, мышлении, поведении. Поэтому нравственный идеал благодаря своей ценностной природе и функциям может стать средством воспитания ориентации школьников на высшие общественные образцы в индивидуальной деятельности, в поведении.

Нравственный идеал формируется путем воспитания общественно ценных нравственных качеств, осознания принципиального сходства нравственных качеств человека и его отношения к делу. Стремление к достижению идеала помогает личности осуществлять свою жизнедеятельность на основе ценностей общества. Эта способность идеала делает его важным средством в воспитании и самовоспитании личности.

Моральный идеал формируется в нравственном сознании личности как понимание должного, в котором объединяется идея о всеобщей моральной норме с такими моральными качествами,

которые соответствовали бы этой норме.

Лишь те личности, которые своими конкретными практическими действиями и поступками сближают действительность с нравственным идеалом, способны облагораживать микросреду и разумно разрешать конфликтогенные ситуации.

Формула их поведения: оценка ситуации – решение – действие. В данном случае имеется в виду действие, по своей значимости равноценное поступку. Психологи различают понятия «действие» и «поступок».

Поступок – возвеличение, подтверждение или низвержение ценностей, переосмысление жизненно значимого. Поступок – категория нравственно-ценностного содержания. Он представляет собой совокупность нравственных отношений, которые выражают его сущность.

Принятие решений в конфликтогенных ситуациях – это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность абстрагироваться от обстоятельств, психическая устойчивость по отношению к трудностям, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности. Проявление активности в необходимой форме, инициатива, требовательность к себе есть особые качества личности, возникающие на волевой основе.

Моральный выбор в ситуации конфликта как межличностного, так и внутриличностного имеет две стороны: 1) объективную – возможность выбрать; 2) субъективную – активность личности в определенных обстоятельствах и мера ответственности за выбор.

Субъективная сторона, связанная с ответственностью, реализуется через свободу воли, выбора, решения, принятие установки к действию. Дееспособность ответственности очень важна в разрешении моральных конфликтов.

Ответственность как сложное структурное образование включает:

а) осознание личностью социальной значимости разрешения конфликта;

б) убежденность в необходимости действовать в соответствии с нравственными нормами, принципами, идеалами;

в) предвидение последствий поступков;

г) постоянный контроль и критическое отношение к своим действиям;

д) стремление к максимальной самореализации в общественно полезной деятельности;

е) самоотчет и самооценку;

ж) готовность принять и нести ответственность за свои действия.

Мудрость морального выбора в конфликтной ситуации зависит от многих факторов. Во-первых, это возможность выбора и способность личности выбирать как необходимое условие свободы морального выбора.

Социальная обусловленность морального выбора выражается в характере объективных возможностей поступать так, как следует в системе общественных отношений. Внутренняя обусловленность неразрывно связана с мировоззренческой, моральной стороной решения личности.

Внешняя и внутренняя обусловленность выбора в конфликтной ситуации, вытекающая в различных обстоятельствах в различные варианты решений, всегда отражает ценностную ориентацию личности, диапазон нравственного и безнравственного, линию поведения.

Во-вторых, таковым фактором выступает мера ответственности. Этики утверждают, что мера ответственности личности возрастает с увеличением диапазона свободы морального выбора. Возможность и способность выбора определяют меру ответственности. Личность ответственна за свои поступки в меру свободы выбора и отвечает лишь за то, что она объективно, в соответствии с обстоятельствами, могла и субъективно, в соответствии с нравственной необходимостью, должна была выбрать и реализовать в поступке.

В-третьих, выбор средств разрешения конфликтной ситуации или конфликта. Средства должны быть эффективными, целесообразными, гуманными, что обеспечивает их нравственную ценность.

В-четвертых, сама природа морального выбора имеет принципиальное значение в конфликтной ситуации. В чем же сущность природы морального выбора? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к структуре поступка.

Основанием поступка выступает мотив – внутреннее, осознанное субъективно-личностное побуждение к поступку. Мотив может выступать целью моральной деятельности. Он может быть обусловлен чувством долга, гражданственности, чувством чести, человеческого достоинства (защитить достоинство другого человека или равнодушно промолчать – личность решает самостоятельно). Но осознанность моральной мотивации может быть не во всех случаях.

Существует мнение психологов, этиков о том, что мотив может

выступать и в форме автоматического побуждения, закрепленного в привычке, аккумулирующей нравственный опыт личности по разрешению проблемных ситуаций. В конфликтных ситуациях личность отдает предпочтение основным, главенствующим мотивам, ведущим за собой все остальные побуждения.

Нравственное содержание мотива взаимосвязано с мерой ответственности личности за выбор в ситуации морального конфликта. Моральный выбор целесообразен в том случае, когда имеется соответствие мотива и результата, т. е. последствий мотивированного действия.

Мотив, цель, средства, действия, последствия дают нам представление о конкретном поступке, а серия поступков дает нам представление о нравственной деятельности личности, ее активной или пассивной позиции.

Способность преобразовывать обстоятельства во имя нравственных целей, умение принимать решение и выбирать средства в соответствии с нравственной необходимостью свидетельствуют о том, что личность в многообразии ситуаций способна сознательно определить линию поведения, соотнеся моральный выбор с жизненными обстоятельствами, продемонстрировав при этом гуманность, принципиальность, противодействие аморальному.

ГЛАВА 6.
Педагогическая риторика

6.1. Общие закономерности речевого общения Специфика публичной речи

Понятие культуры речи. В лингвистической науке не существует однозначного понимания термина «культура речи». Обычно выделяются два в известном смысле связанных денотата: качество речи и наука о пользовании языком.

Так, например, в «Словаре-справочнике лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой дается следующее толкование термина «культура речи»: «1. Раздел филологической науки, изучающий речевую жизнь общества в определенную эпоху... и устанавливающий на научной основе правила пользования языком как основным средством общения людей, орудием формирования и

выражения мыслей... 2. Нормативность речи, ее соответствие требованиям, предъявляемым к языку в данном языковом коллективе в определенный исторический период, соблюдение норм произношения, ударения, словоупотребления, формообразования, построения словосочетаний и предложений. Нормативность речи включает в себя также такие ее качества, как точность, ясность, чистота».

Профессор Б.Н. Головин в книге «Основы культуры речи» расширяет и детализирует термин «культура речи» во втором значении, различая, с одной стороны, систему качеств речи с другой – уровень овладения ими отдельным носителем языка: «а) культура речи – это прежде всего какие-то ее признаки и свойства, совокупность и система которых говорят о ее коммуникативном совершенстве; б) культура речи – это, во-вторых, совокупность навыков и знаний человека, обеспечивающих целесообразное и незатрудненное применение языка в целях общения».

Признанный специалист в области стилистики и культуры речи профессор Г.О. Винокур выдвинул идею о разграничении двух пластов, двух уровней в овладении культурой речи: «Понятие культуры речи можно толковать в двояком смысле в зависимости от того, будем ли мы иметь в виду одну только правильную речь или же также умелую, искусную».

Развивая этот подход, профессор Л.И. Скворцов дает определение, согласно которому культура речи – это «владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, грамматики, словоупотребления и др.), а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи».

Л.И. Скворцов различает две ступени освоения литературного языка: правильность речи и речевое мастерство. Под правильностью понимается соблюдение норм современного русского литературного языка, а под речевым мастерством – не только следование нормам литературного языка, но и «умение выбирать из сосуществующих вариантов наиболее точный в смысловом отношении, стилистически уместный, выразительный, доходчивый и т. п.».

Фактически автор говорит о культуре речи как о совокупности навыков и знаний человека, уровне овладения индивидуумом законами речевого поведения и использования языка как средства общения, которые существуют в данном обществе в данный отрезок времени. Повседневная практика убеждает нас, что при определении

качества речи конкретного индивидуума не следует ограничиваться только степенью соответствия этой речи нормам и законам языковой системы.

При восприятии двух основных форм речи – говорения и письма – имеют значение также и следующие факторы: техническая сторона (владение речевым аппаратом, дикция), графическая оформленность (почерк, соблюдение норм правописания), формально-содержательная сторона (соответствие композиционных форм речи ее содержанию).

Естественно, что культура речи как лингвистическая дисциплина имеет своим предметом «языковую сторону речи в ее коммуникативном воздействии». Таким образом, реализация основной функции языка – общения – порождает речь. Коммуникативная направленность речи предполагает, что хорошей речью может быть признана такая, которая в наибольшей степени удовлетворяет потребности общения, способствует формированию, выражению и восприятию информации.

Принцип коммуникативной целесообразности выдвинут и обоснован в ряде работ А.А. Леонтьевым, В.Г. Костомаровым, Б.Н. Головиным. Суть его заключается в том, что нормативной, правильной признается единица, в наиболее полной степени удовлетворяющая требованиям общения. И более широко – хорошая речь также определяется принципом коммуникативной целесообразности. Такие качества, формирующие правильную, хорошую речь, получили в научной литературе название коммуникативных качеств речи.

Язык, речь, речевая деятельность. Язык представляет собой систему знаков, единиц различного уровня (фонетических, лексических, грамматических), которая предназначена для общения между людьми и способна выразить всю совокупность знаний и представлений человека о мире.

Речью называется процесс говорения (письма), использования, реализации языка в целях общения, способ формирования и формулирования мысли. В последнее время часто для обозначения этого понятия используется термин «речевая деятельность» (речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом)).

Речевая деятельность реализуется в таких ее видах, как говорение, слушание, чтение, письмо.

Речью также называют и речевые произведения, т. е. устные и

письменные тексты: книги, статьи, лекции, выступления, рассказы, письма и т. д. Психологи подразделяют речь (как процесс) на внутреннюю и внешнюю в зависимости от выявленности речевой деятельности вовне.

Внешняя речь бывает письменной или устной, монологической или диалогической. Кроме того, она дифференцируется по стилям и жанрам. Речевые жанры чрезвычайно многообразны, поэтому выбор их в данной ситуации общения зависит от множества факторов: учитывается частный или публичный характер общения, положение и взаимоотношения его участников, их цели, уровень владения языком вообще и конкретной его стилевой разновидностью и т. д.

При определении качества речи конкретного носителя языка не следует ограничиваться только степенью соответствия этой речи нормам и законам языковой системы. При восприятии говорения и письма имеют значение также и следующие факторы: техническая сторона речи (для устной – владение речевым аппаратом, дикция, а для письменной – графическая оформленность, почерк, соблюдение норм правописания), формально-содержательная ее сторона (соответствие композиционных форм речи ее содержанию).

Таким образом, реализация основной функции языка общения порождает речь. Ее коммуникативная направленность предполагает, что хорошей речью может быть признана такая, которая в наибольшей степени удовлетворяет данной потребности, способствует формированию, выражению и восприятию информации.

Устная и письменная речь. Публичная речь существует в двух формах – устной и письменной. Во многих работах (М.Р. Львов, П.С. Пустовалов, М.П. Сенкевич, Т.А. Ладыженская) противопоставленность письменной и устной речи фактически сводится к противопоставленности книжных и разговорного стилей.

Иной точки зрения придерживаются авторы серии монографий «Русская разговорная речь» под общей редакцией профессора Е.А. Земской. Отмечается, что «форма речи (устная/письменная) сама по себе, хотя она и определяет ряд важных особенностей строения вербального общения, не является тем определяющим (формирующим главнейшие особенности построения и функционирования языковых единиц) в тексте признаком который позволяет провести резкую границу между разными реально наблюдаемыми в жизни языковыми сферами. Более важную роль, чем форма речи, играют иные условия, а именно условия функционирования и обнаружения тех или иных речевых манифестаций».

С одной стороны, мы рассматриваем стилистическое расслоение

языка, его функциональные стили и, следовательно, стили речи как системы определенных лингвистических средств, регулярно и закономерно используемых в той или иной ситуации общения. Для конкретных функциональных стилей характерна преимущественная реализация в одной из форм речи: устной или письменной.

Специфичность устной формы книжной речи в том, что в ее основе часто лежит письменная форма (развернутый текст, конспект, тезисы, план). Это определяет то, что ряд особенностей устной разговорной речи не характерен для устной формы речи книжных стилей.

Использование письменной формы речи позволяет пишущему обдумывать свою речь, строить ее постепенно, исправляя и дополняя, что способствует в конечном итоге применению и выработке более сложных синтаксических конструкций, чем это свойственно устной речи, возникновению других ее особенностей и приводит к расхождению этих двух форм речи.

С другой стороны, речь представляет собой единый феномен реализации, употребления языка, который может проявляться в двух противопоставленных и одновременно взаимообусловленных и связанных формах: письменной и устной.

Иногда в силу неустойчивости и неопределенности терминологии происходит смешение понятий «разговорная речь» и «устная речь». Здесь важно заметить, что устная речь преподавателя далеко не всегда является разговорной.

Авторы цикла монографий «Русская разговорная речь» вводят специальный термин «устная публичная речь», подчеркивая тем самым отличие устной по форме разговорной речи от речи публичной. Хотя устная публичная речь может принимать некоторые черты разговорности (по признакам: подготовленность – неподготовленность; непосредственность общения; связь с ситуацией), однако, как убедительно показано в названном исследовании, в основе устной публичной речи – кодифицированный литературный язык.

Выделяются следующие языковые особенности устной публичной речи:

– наличие звукового канала связи, а в соответствии с этим – большая роль интонации, произносительной стороны речи;

– базирование на нормах кодифицированного литературного языка (полный стиль произношения, нейтральная и книжная лексика, не разговорный характер синтаксиса);

– рассчитанность устной речи на контакт со слушателями, а

значит, известная ее ситуативность, значительная роль внеязыковых средств общения: жестов, мимики.

Отбор языковых средств, как и в письменной форме, в устной речи является не результатом «устности», а происходит под влиянием ситуации общения, содержания речи. Не существует каких-то особых норм устной речи, кроме общих закономерностей функциональных стилей и требований основных коммуникативных качеств речи.

Специфика устной речи связана с ее звуковым оформлением, поэтому существенным элементом в культуре устной речи выступает техническая сторона (дыхание, голос, дикция) так же как для письменной речи весьма важно графическое и орфографическое оформление. В устной речи наряду с языковыми используются невербальные средства общения (жесты, мимика, интонация, взгляд и др.).

Результативность публичной речи. Обеспечивается целым рядом факторов разного плана.

Поскольку публичная речь, как и всякая другая, реализуется в процессе общения, то ее составляющим элементом назовем психологические факторы, а именно: настроенность говорящего на речь, на общение со слушателями, умение установить контакт с аудиторией, готовность слушателей воспринимать речь.

Следующая группа факторов, характеризующих качество публичной речи, может быть определена как информационная: умение находить источники информации, получать и отбирать ее в соответствии с целями речи.

Третья группа факторов – речевая культура, которая подразумевает знание норм литературного языка, закономерностей функциональных стилей, соблюдение основных коммуникативных качеств речи; владение речевым аппаратом и выразительностью устной речи; умение построить высказывание на основе собранной информации в соответствии с целями и условиями общения.

Психологические основы общения

В процессе речевого общения важную роль играет психологическая сторона взаимодействия двух основных участников – говорящего и слушающего. Общая психологическая атмосфера, особенности личности учителя, с одной стороны, и класса, с другой, – все это определяет результаты общения.

Коммуникативная ситуация (ситуация общения). Характеризуется наличием определенной структуры. Основными

элементами, образующими такую структуру, являются говорящий, слушающий (аудитория), предмет речи, язык (средство общения), текст (закодированная информация), восприятие информации.

Суть схемы коммуникативной ситуации заключается в следующем. Предмет речи воспринимается говорящим как некая объективно существующая реальность. В сознании говорящего формируется представление о предмете речи, которое выражается посредством языка и находит материальное закрепление в тексте (устном или письменном). Текст воспринимается и дешифруется слушателем, в сознании которого, в свою очередь, формируется представление о предмете речи, опосредованное, с одной стороны, его собственным опытом, а с другой – информацией, содержащейся в речи говорящего.

Наличие большого числа элементов коммуникативной ситуации, сложный, опосредованный характер их взаимодействия приводят к тому, что взаимопонимание и общение между говорящим и аудиторией не устанавливаются сами собой, а требуют специальных навыков.

Характеристика говорящего. К говорящему предъявляются как интеллектуальные (ум, эрудиция), так и психологические требования: экстраверсия, или открытость (обращенность к другим людям, т. е. такая особенность личности, которая позволяет легко устанавливать контакт с другими людьми), уравновешенность, уверенность, подвижность характера, чувство юмора и самоирония.

Наряду с этими важную роль играют и специальные речевые качества: речевое мастерство (техническое и языковое), понимание задач и специфики речи. Все перечисленные качества в момент речи находят выражение в психологической установке – ориентации говорящего на общение с аудиторией, на убеждение слушателей. Основными компонентами установки являются: твердое знание предмета речи, четкая формулировка цели речи, желание общаться и вызвать интерес аудитории.

С точки зрения аудитории говорящий характеризуется таким качеством, как кредитность, т. е. степенью доверия слушателей. Чем выше кредитность, тем легче устанавливается контакт, тем эффективнее происходит убеждение.

Существуют следующие пути повышения кредитности:

– говорящий высказывает в начале своей речи суждения, близкие данной аудитории, даже если они не имеют никакого отношения к предмету предстоящего сообщения;

– в начале разговора высказываются взгляды, которые якобы

противоречат интересам говорящего;

– источник информации называется не в начале речи, а после проведенного доказательства.

Характеристика аудитории. Аудитория – это группа людей, объединенных общим видом деятельности – слушанием и восприятием речи. Группа людей превращается в аудиторию в процессе поляризации, происходящей в результате действия установки на восприятие информации, а также сосредоточения внимания на говорящем.

Эффективность усвоения материала определяется составом аудитории, ее образовательным уровнем, настроенностью на контакт. Установлено, что наиболее полным оказывается восприятие в том случае, если слушатели принимают активное участие в восприятии информации (задают вопросы, делают попытку нахождения решений задач, которые сформулированы говорящим).

Количественный состав аудитории оказывает некоторое влияние на усвоение материала, так как в больших группах слушателей труднее добиться единства установки и личностного контакта с говорящим.

Важным оказывается и размещение слушателей. Для больших по объему аудиторий целесообразно располагать слушателей рядами, что позволяет ограничить межличностные контакты и тем самым упростить поляризацию. Другой способ – «круглый стол», когда слушатели рассажены по периметру помещения. Тогда из присутствующих каждый оказывается включенным в общий разговор. Такое размещение особенно эффективно для небольших групп и в том случае, когда требуется активное участие аудитории в восприятии информации, ее обсуждении и выработке единого решения.

Помехи, нарушающие коммуникацию, и их устранение. Нарушение коммуникации может быть обусловлено особенностями восприятия, понимания и запоминания информации.

Основные виды помех:

– инерция включенности слушателя в круг своих проблем;

– высокая скорость умственной деятельности, которая оставляет свободной значительную часть внимания при восприятии речи;

– неустойчивость внимания, возникающая из-за относительной непродолжительности сконцентрированности, после чего наступает ее естественное ослабление, а потому говорящий должен учитывать, что во время длительного выступления возможны сбои во внимании аудитории (для таких случаев должна быть предусмотрена

возможность переключения с помощью шутки, разговора на другую тему, перемены деятельности);

– антипатия к чужим мыслям, возникающая потому, что система взглядов каждого человека находится в определенном равновесии, следовательно, любая информация, которая нарушает этот баланс, будет отвергаться. Неприятие тем сильнее, чем дальше говорящий находится по своим убеждениям от аудитории, поэтому не следует в начале противопоставлять себя слушающим, предпочтительнее представить некоторую проблемную ситуацию, которая вызовет информационный дисбаланс. Последующее сообщение, если оно направлено на устранение такого дисбаланса, будет усвоено наилучшим образом.

В научной литературе сформулирована теория ленивого реципиента, которая объясняет низкий уровень усвоения информации нежеланием производить умственную работу по проверке выводов, содержащихся в речи. Эффект ленивого реципиента обусловлен низким уровнем развития слушателей.

Иногда, однако, он наблюдается и в интеллектуальной аудитории, если кредитность оратора очень высока. В таких случаях слушатели полностью доверяются оратору, отказываясь от критической оценки приводимых фактов. Значит, для успешного общения следует специальным образом воздействовать на аудиторию.

Существуют следующие способы организации слушателей: заражение – передача психологического настроения; подражание – повторение образца поведения; внушение – некритическое, бездоказательное восприятие материала; убеждение – логически обоснованное внедрение информации. Последний способ наиболее труден, так как требует умелого изложения фактов и активной мыслительной деятельности при их восприятии. В то же время это наиболее эффективный способ, если требуется глубокое и прочное усвоение. Другие способы могут при необходимости сочетаться с убеждением, но не должны становиться преобладающими в практике говорящего.

Приемы организации и поддержания внимания. Для поддержания и усиления внимания слушателей рекомендуется использовать различные приемы предварительной установки контакта, композиционные приемы построения высказывания, драматизацию (диалогизацию) речи, паузы-разрядки, интонационное богатство речи, разнообразие тональных рисунков фразы, эмоциональную насыщенность речи.

Предварительная установка контакта. Осуществляется путем

ряда последовательно выполняемых говорящим операций. Во-первых, с помощью предварительной паузы перед началом речи производится поляризация, внимание слушателей сосредоточивается на говорящем, устанавливается личностный контакт между ним и аудиторией. Во-вторых, во время произнесения первых фраз, которые содержат приветствия и другие формулы речевого этикета, указания на характер предстоящей речи, продолжается установление и закрепление первоначального визуального контакта. Чрезвычайно важен при этом ровный, спокойный, доброжелательный тон.

Первые фразы не произносятся слишком громко, чтобы перекрыть шум аудитории, которая должна успокоиться и прислушаться к говорящему. В силу этого не следует сразу касаться существа рассматриваемого вопроса. Не рекомендуется начинать выступление также с самоумаления, признания в собственной некомпетентности, неподготовленности. Это решительным образом подрывает кредитность говорящего.

Композиционные приемы построения высказывания. Такие приемы способствуют удерживанию внимания слушателей, обеспечивают наиболее эффективное понимание. Психологи выделяют три способа построения сообщения: с кульминационным порядком (наиболее важные аргументы содержатся в конце выступления); с антикульминационным порядком (выступление начинается сразу с наиболее веских аргументов); с пирамидальным порядком (наиболее важная информация находится в середине выступления).

Выбор способа построения конкретного сообщения зависит от особенностей аудитории. Если слушатели не заинтересованы в предмете сообщения, то эффективнее применить антикульминационный порядок. Наоборот, когда аудитория заинтересована в информации, то применяется кульминационный порядок построения сообщения, чтобы ослабление аргументации не разочаровало слушателей.

Важно также провести четкую группировку материала, указать на основные этапы, вопросы, пункты речи и на ее протяжении постоянно отмечать, в каком месте, на рассмотрении какого пункта вы находитесь. Это поможет устранить негативные моменты от линейного восприятия устной речи. Письменную речь мы воспринимаем не только линейно. Любой отрывок может постоянно соотноситься со всем текстом и его отдельными частями.

Линейный характер восприятия устной речи, невозможность вернуться назад или забежать вперед, оценить композиционные

части, абзацы и т. д. ведут к затруднению понимания. Вот почему важно, чтобы говорящий все время давал слушателям представление о своей речи как о композиционном целом.

При построении сообщения требуется также решить вопрос о включении в него аргументов противоположной стороны. Использование материалов такого рода предпочтительно в речи перед подготовленной, высокоинтеллектуальной аудиторией, которая не любит готовых выводов. Включение доводов противоположной стороны также выгодно, если известно, что слушатели расходятся во мнениях с говорящим, и в случае, если аудитория будет подвергнута воздействию информации противной стороны.

Исследования показали, что изложение противоположных точек зрения в группах с низким интеллектуальным уровнем оказалось малоэффективным. В сообщении должны содержаться четко сформулированные выводы лишь в том случае, если слушатели после приведенных доказательств не способны сделать это самостоятельно. Интеллектуальная и хорошо подготовленная аудитория может воспринять явно сформулированные выводы как попытку навязывания мнения со стороны говорящего.

Применяются также следующие композиционные приемы: анонсирование, затягивание изложения, неожиданный перерыв.

Драматизация (диалогизация) речи (превращение монологической речи в диалогическую). Драматизация может быть внешней и внутренней. Внешняя заключается в организации диалога между аудиторией и говорящим в форме вопросов и ответов. Однако часто она не всегда осуществима.

Внутренняя драматизация – это такое построение монологической речи говорящего, которое подразумевает:

– определенный подход к отбору материала и композиции речи на этапе подготовки выступления, предполагающий учет особенностей аудитории;

– предвосхищение возможных вопросов слушателей путем разъяснения того, что является для них непонятным;

– использование разных формул включения аудитории в диалог: «Как вы, наверное, знаете», «Вы, возможно, спросите», «Вы удивились, услышав эти слова» и т.п.

Паузы-разрядки. Концентрация внимания длится ограниченное время, после чего наступает его естественное ослабление и, как следствие, утрата поляризации. Происходит переключение внимания, поэтому говорящий должен предвосхитить этот момент и сделать перерыв в изложении основного содержания.

Эта пауза должна быть заполнена какими-либо примерами, иллюстрирующими основное содержание и одновременно очень выразительными, захватывающими; шуткой ли, уместной в данной ситуации, или просто посторонним разговором, позволяющим на короткое время отвлечь внимание слушателей (последний прием используется с осторожностью, чтобы не утратить основную нить разговора).

Особенности педагогического общения

Специфика речи преподавателя. Публичная речь преподавателя служит передаче информации слушателям. Кроме того, в ней всегда присутствует дидактическая направленность, т. е. одновременно с передачей информации решаются задачи обучения. Это выдвигает особые требования к отбору, способам организации и изложения информации, т. е. к содержанию и форме педагогической речи.

Всякое педагогическое общение есть общение воспитателя и воспитанника. Воспитательная направленность речи учителя предполагает особый подход к отбору информации и ее интерпретации.

Речь преподавателя служит образцом, который воспринимает обучаемый и по которому он учится строить свою речь. При этом следует помнить, что для обучаемого речь преподавателя зачастую является единственным образцом литературной нормы и правильного построения речи вообще. В силу этого особое внимание следует обращать на форму педагогической речи, ее нормативный характер, делать доступной не только для восприятия, но в известной мере и для подражания (здесь не имеется в виду упрощение, примитивизация речи).

Стиль педагогического общения. Ролевая установка человека. Рядом психологов и методистов используется термин «стиль педагогического общения». Это совокупность поведенческих реакций, в которых проявляются качества личности учителя, манера общения педагога с детьми, а также его поведение в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Стиль педагогического общения зависит, как сказано, от индивидуальных качеств преподавателя: психических свойств личности, интеллекта, а также от той ролевой установки, которую определяет для себя педагог, т. е. от того, как и каким он видит, хочет видеть себя в общении с детьми, какую роль играет в процессе профессиональной деятельности. Общепринятой классификации

стилей педагогического общения нет.

Наиболее распространены следующие:

1) общение-устрашение (преподаватель подавляет обучаемых, диктует свои условия, играет роль «деспота», «диктатора»);

2) общение-заигрывание (преподаватель, не уверенный в своих знаниях и педагогическом мастерстве, как бы пытается заключить «сделку» с обучаемымим; в обмен на снижение требований к ним он получает, например, лучшую дисциплину в аудитории);

3) общение с четко выраженной дистанцией (преподаватель постоянно подчеркивает разницу между собой как более опытным, знающим, понимающим и обучаемыми, обязанных его слушаться);

4) общение дружеского расположения (преподаватель выступает в роли старшего друга, приятеля, более знающего, желающего прийти на помощь обучаемому);

5) общение совместной увлеченности (преподаватель и обучаемые – коллеги, вовлеченные в процесс совместной интеллектуальной деятельности на занятии).

Первые два стиля свидетельствуют о профессиональной непригодности преподавателя. Элементы трех последних встречаются в общении разных преподавателей. Лишенные крайностей, эти стили общения могут применяться в разных ситуациях общения в зависимости от конкретных обстоятельств.

Учебно-речевые ситуации. Попытки определения специфических жанров педагогического общения предпринимались неоднократно. Остановимся на некоторых классификациях. А.А. Леонтьев предложил использовать в качестве основы классификации систему «дидактических» функций языка, содержащуюся в работах немецкого ученого Д. Шпанхеля.

Выделяются функции мотивации, презентации знаний, привлечения внимания и регулирования психической активности школьников, постановки задачи или конечной цели, переноса знаний и умений на новый материал, управления интеллектуальной деятельностью и контроля за успехами учащихся, обеспечения обратной связи.

Т.А. Ладыженская вслед за А.А. Леонтьевым выделяет учебно-речевые ситуации на уроках русского языка исходя из дидактических задач, решаемых учителем. Задаче передачи информации соответствует учебно-речевая ситуация введения информации; задаче организации учебно-практической деятельности обучаемых – ситуация закрепления, повторения, проверки домашнего задания; задаче проверки знаний, умений и навыков – ситуация проверки и

опроса, проведения и анализа проверочных работ.

Представляется целесообразным при определении жанровых разновидностей речи опираться на понятия формы речи (устная, письменная), формы речевой деятельности (монолог, диалог) и понятия функциональных стилей литературного языка. Жанр представляет собой определенную композиционную форму, соотнесенную с целями и условиями общения, определенным функциональным стилем, с содержанием и формой речи (устной или письменной), а также формой речевой деятельности (монологом или диалогом).

Таким образом, можно говорить о таких жанрах, чаще всего представленных в речевой практике преподавателя, как беседа, спор, лекция, сообщение и т. д. Следует, однако, заметить, что типология форм речи учителя – задача, требующая дальнейшей теоретической и методической разработки.

Выделяются беседа и дискуссия (как разновидности устного диалога), доклад и лекция (как разновидности устного монолога). Внутри пар также наблюдаются оппозиции, связанные с характером обработки информации и ее оформлением в речевые жанры. Беседа как форма обмена мнениями строится на определении потребности в информации и информировании собеседниками друг друга.

Напротив, дискуссия должна выявить сходства и различия в интерпретации информации и послужить убеждению собеседника в своей правоте или стать средством поиска истины совместными усилиями. Лекция как способ интерпретации информации, представления ее в форме, наиболее доступной для восприятия в данной аудитории (в том числе популярная и учебная лекция), противопоставлена докладу как способу изложения взглядов, связанных с глубоким осмыслением информации и самостоятельными изысканиями докладчика в определенной области.

Речевой этикет. Это совокупность правил речевого поведения в устойчивых ситуациях общения: встречи, прощания, представления, извинения, благодарности и т. д. Речевой этикет находит свое выражение в исторически сложившихся формулах.

Например, в качестве приветствия русские используют пожелания здоровья («Здравствуйте!»), белорусы – пожелание хорошего дня («Дзень добры вам!»), англичане – вопрос о делах («How do you do?»). Во всех приведенных примерах формулы речевого этикета (вне зависимости от первоначального, этимологического смысла) выражают приветствие.

Для каждой ситуации существует целый ряд формул с

приблизительно одинаковым значением. Их выбор в том или ином случае зависит от характера общения, положения и взаимоотношений участников речи, конкретного функционального стиля и других факторов. Например, формулы приветствия: «Здравствуйте!», «Добрый день!», «Добрый вечер!», «Привет!», «Салют!», «Как дела?», «Как поживаете?», «Приветствую вас!» и т. д.

Непосредственное отношение к речевому этикету имеет и выбор формы обращения на «ты» или на «вы». «Ты» допустимо между людьми одинакового возраста и социального положения, родственниками и близкими. «Вы» чаще используется в ситуациях официального общения, при контактах незнакомых людей.

Культура речи преподавателя. Каковы же требования, предъявляемые к хорошей профессиональной речи педагога?

Во-первых, каждый говорящий определяет содержание и форму выражения своих мыслей в соответствии с уровнем развития мышления, общей и языковой культурой, конкретными целями и условиями общения, жанрово-композиционными формами, существующими в речевой практике. Это качества, которые характеризуют речь с точки зрения соответствия формы и содержания, а также регулируют формально-содержательную сторону речи (формально-содержательные характеристики речи).

Во-вторых, речь – реализация, воплощение языка, следовательно, последний определяет законы, нормы, правила, обязательные в практическом говорении и письме, т. е. качества, регулирующие нормативную сторону речи (языковые характеристики речи).

В-третьих, речь обладает своими законами, вытекающими из ее специфики как средства реализации языка. Для успешного достижения целей коммуникации устная и письменная формы речи также должны соответствовать определенным качествам, регулирующим техническую сторону речи (технические характеристики речи).

Требования, предъявляемые к речи преподавателя, обусловливаются сферой, задачами и особенностями педагогического общения. Для успешной педагогической коммуникации речь преподавателя должна облекаться в композиционные формы, наиболее точно соответствующие содержанию и целям общения (выбор жанра для конкретного речевого акта, знание основных правил построения текста), она должна строго соответствовать требованиям основных коммуникативных качеств, а также определенным техническим характеристикам.

Преподаватель обязан владеть навыком корректировки устной и письменной речи обучаемых. Кроме того, еще один момент должен быть учтен при совершенствовании речевой культуры. И при работе над технической стороной речи (дикция), и при изучении норм литературного языка следует отталкиваться от особенностей системы норм языка, артикуляционной базы.

6.2. Подготовка речи
Этапы подготовки речи и их содержание. Отбор и систематизация материалов

Знакомство с предметом предстоящего выступления и формулировка темы. Толчком к поиску становятся как программные требования по предмету (либо конкретные воспитательные задачи), так и личные интересы, изыскания преподавателя в той или иной области.

Задача в том, чтобы идущая от души, ума, сердца преподавателя и поставленная программой обучения и воспитания «обязательная» тема была одинаково прочувствована педагогом, понята и раскрыта. Началом поиска нужной информации становятся энциклопедии, справочники, библиографические указатели. На этой основе производится подбор необходимой литературы, составление библиографии.

Дальнейшая работа идет по пути изучения основных пособий, изданий по данному вопросу, составления выписок, конспектов, пополнения библиографии. Таким образом, на этом этапе осуществляется переход от общей установки к знакомству с проблемой и отбору информации. Углубленное изучение того или иного вопроса позволяет формулировать тему предстоящего выступления, т. е. самую узкую конкретную область, которая станет предметом рассмотрения в речи.

Формулировка цели выступления и составление плана. После того как произошло знакомство с той или иной предметной областью, связанной с темой выступления, выявлены основные проблемы, задачи, т. е. автор познакомился с необходимым материалом, следует переходить к определению своей позиции и формулировке цели высказывания: зачем, ради чего будем развертывать речь и перед какой аудиторией.

Цель – это основное направление деятельности говорящего во время речи, словом, то, зачем оратор говорит, выражение того, чего он хочет добиться от слушателя. Таким образом, через цель речи

выражается личное отношение говорящего к обсуждаемому предмету и аудитории. Целевая установка речи складывается как бы из двух компонентов: задачи, направленной на разъяснение, оценку тех или иных фактов, аргументов, позиций, и сверхзадачи, имеющей эмотивно-побудительный характер. При этом задача как бы предъявляется слушателям, а сверхзадача скрыта от прямого восприятия и действует подспудно.

Формулировка цели позволяет по-новому взглянуть на собранный материал, четко определить круг привлекаемой информации и задачи ее интерпретации в данном выступлении. На основе глубокого освоения предмета предстоящей речи и сформулированной цели готовится план, который должен логически развивать основные положения выступления.

Обычно рассуждение основано на логической схеме: тезис – доказательство – вывод. Составление сложных планов связано с детализацией материала, выявлением его составных частей, включающих в себя несколько взаимосвязанных, требующих доказательства и имеющих сложную структуру положений и т. д.

Формирование текста выступления. На этом этапе продолжается процесс отбора информации, доказательств, примеров, иллюстраций, раскрывающих основные положения плана. По поводу предварительного написания текста выступления существуют различные точки зрения. Думается, что исходить в данной ситуации следует из конкретных условий: уровня подготовки и опыта учителя, сложности материала, который кладется в основу выступления, степени его освоения, ситуации общения и специфики аудитории и т. д.

Всякий раз опытный преподаватель сам определяет необходимую форму реализации текста. Это могут быть дословная запись, подробный план-конспект, короткий тезисный план с прилагающимися необходимыми выписками. Следует учитывать, что любое выступление должно содержать достаточно яркие и убедительные примеры, иллюстрирующие анализируемые вопросы. При этом обязательно соблюдаются правила цитирования.

Работа над речевой стороной выступления. Это следующая ступень формальной обработки информации, которая отбирается на 1-м и 2-м этапах. Успешность данного этапа определяется прочностью навыков, сформированных при изучении языковых характеристик речи.

Опираясь на знание речевых жанров, их закономерностей, обусловленных нормами литературного языка и конкретного

функционального стиля, на этом этапе следует выбирать языковые средства, наиболее полно соответствующие теме, цели и конкретной ситуации общения. Такая работа предполагает также строгое следование нормам литературного языка. Все новые и непонятные слова следует проверить по толковому словарю и уяснить их лексическое значение. В сомнительных случаях – по орфоэпическому, с тем чтобы уточнить их произношение и ударение. Нужно помнить также, что словари могут помочь при выборе синонима, антонима, фразеологизма, эпитета.

Редактирование и запоминание выступления. На этом этапе начинается обработка текста. Ведется она по двум направлениям. Во-первых, проверяется содержательно-композиционная сторона (глубина информации, ее полнота, логичность изложения, убедительность доводов). Во-вторых, оценивается не только соответствие речи нормам литературного языка, но основным коммуникативным качествам. Иногда бывает сложно с первого раза комплексно разобраться в подготовленном тексте. Вот почему важно вести подробные записи предстоящего выступления: это позволяет изложить его в полной, развернутой форме и детально провести редактирование.

Существует еще одна проблема – как распорядиться текстом. Нередко человек становится его «рабом», будучи не в силах оторваться от своих конспектов во время выступления. Или другой неэффективный путь – дословное заучивание текста. В этом случае говорящий оказывается в затруднении, если необходимо в процессе произнесения речи внести в ее содержание или оформление изменения, диктуемые условиями общения.

Лучше всего говорить свободно, имея перед глазами план выступления, а к чтению прибегать только в случае цитирования. Поэтому написанный текст должен быть сжат до основных моментов (композиционных узлов), которые могут быть представлены в виде тезисов и лишь направлять течение речи, не позволяя нарушить логическую стройность высказывания. Такой развернутый план помогает говорящему запомнить композицию своего выступления, последовательность развития мысли. Запоминание также облегчается и предварительной психологической подготовкой.

Психологическая подготовка. Часто оказывается, что выступающий, даже тщательно разработав тему, грамотно составив текст, все же терпит неудачу в аудитории. Причина – в отсутствии у говорящего психологической установки на общение. После того как выступление сформировано, целесообразно провести репетицию,

которая поможет проверить подготовленный материал, провести хронометраж, внести необходимые уточнения и исправления, выбрать нужные интонации.

Тем самым осуществляются исполнительский и рефлексивный этапы (по терминологии С.А. Минеевой). Однако проводим их не в аудитории, а в процессе подготовки, что позволяет избежать ряда элементарных ошибок, которые заметны в ходе выступления и которые трудно обнаружить в процессе подготовки и редактирования текста. Такая репетиция чрезвычайно важна в психологическом отношении, поскольку на всех предыдущих этапах идет работа лишь над информативной и языковой сторонами материала, его содержанием и формой. Психологическая установка присутствует подспудно.

В процессе же репетиционного проговаривания оратор осваивает навык говорения, прорабатывает варианты общения с аудиторией, может продумать и практически отрепетировать позу, мимику, жесты. Приобретаемый навык озвучивания своего текста позволит во время настоящего выступления избавиться от парализующей тяги читать написанное, держаться свободно, непринужденно.

В заключение отметим, что между отдельными этапами нет непроницаемых границ. Некоторые задачи одного этапа могут решаться или дополняться на другом.

Сохранение информации (архив, библиография). Культура умственного труда предполагает определенные правила работы с источниками информации и собранным материалом. Практически у каждого работника умственного труда есть рабочий архив. Обычно он включает личную библиографическую картотеку и различного рода выписки. Существуют определенные правила накопления информации.

Наиболее эффективно ведение личного архива с использованием прикладных компьютерных программ типа текстовых редакторов и баз данных. В отсутствие персонального компьютера собираемую информацию нужно записывать не подряд, а располагать особым образом на листе.

Источник целесообразно сразу записывать с соблюдением норм библиографического описания, давая полную информацию об издании. Далее в тексте можно пользоваться сокращенным или символическим названием такой работы. В итоговый список включают всю использованную литературу, каждое новое издание описывается с красной строки.

С правилами подобного описания можно познакомиться в библиографическом отделе любой библиотеки.

Внимание к рабочему архиву – залог последующей успешной работы. Собранная информация становится доступной и может быть использована сразу без дополнительных поисков.

Конспект, аннотация, рецензия. Работа с различного рода источниками информации ведется в форме тезисов, конспектов аннотаций и др. Рассмотрим наиболее важные формы работы с текстом.

Тезисы – краткая формулировка основных положений источника. Для того чтобы их составить, нужно разбить текст на законченные смысловые отрезки, установить основную мысль каждого из них и кратко ее сформулировать, т. е. записать тезис.

Конспект – более или менее полное изложение содержания работы при сохранении основных элементов композиции, а также с возможным включением примеров и иллюстраций авторов.

Чтобы составить конспект, нужно познакомиться с темой и общим содержанием статьи или книги, которую предстоит конспектировать. Затем прочитать текст и отметить основные положения, выдвигаемые автором, т. е. сформулировать тезисы. Просматривая текст после этого еще раз, следует составить конспект, кратко записывая основные тезисы и приводя в случае необходимости примеры, используемые автором. Наконец, в заключение следует перечитать конспект и проверить, все ли основные положения автора записаны.

Реферат – своеобразная форма конспектирования. Он предполагает запись материала не только «для себя», но и «для других». Реферат может носить в отличие от конспекта обзорный, аналитический характер, давать представление о рассмотрении той или иной проблемы рядом авторов.

Как правило, приводится аргументация автора книги, ход его рассуждений. Обзорные рефераты составляются по теме или проблеме. Структура реферата включает следующие сведения об источнике: тема, проблема, композиция, основное содержание и свойства авторского текста (новизна, общеизвестность, дискуссионность, доказательность и т. д.), выражение оценки (согласие, несогласие), адресат.

Аннотация – краткое изложение содержания (до 10–15 строк). В ней указывается, какой теме посвящена работа, кому она адресуется, какие проблемы и вопросы в ней решаются, к каким выводам приходит автор.

Основные элементы аннотации: библиографическое описание работы, описание содержания (тема, проблема, цель, композиция, наличие иллюстраций), указание на адресат.

В описание содержания работы включаются: 1) сведения об авторе; 2) область знания, к которой относится информация; 3) определение места произведения в ряду однотипных; 4) характеристика темы произведения; 5) характеристика цели автора; 6) описание структуры произведения; 7) указание на языковые особенности произведения; 8) указание, кому адресуется произведение.

Рецензия – оценка какого-либо издания или работы. Она состоит из двух частей. Первая часть – описательная (в ней рассматривается актуальность работы, ее новизна, личный вклад автора в решение рассматриваемых проблем, указывается, кому адресуется издание). Вторая часть – оценивающая – содержит указания на положительные стороны работы или недостатки, в ней определяется точность, обоснованность положений и выводов. В заключение рецензии пишется вывод, в котором высказывается мнение о степени полезности работы.

Работа над текстом выступления

Основные элементы текста и их содержание. Обычно текст состоит из трех обязательных компонентов: введения (в котором формулируются тема и цель и содержится ввод в проблематику), основной части (включающей доказательства и иллюстрации) и заключения (выводов, итогов).

Во введении дается краткое описание предметной области, к которой относится выступление. Рассматривается также историческое освещение и современное состояние проблемы. Если сообщение носит научный характер, то уместно будет представить различные точки зрения на данную проблему.

Далее излагается тема, указывается ее актуальность, определяется узкое направление речи. После этого формулируется задача, которую говорящий ставит перед собой в данном выступлении и перед аудиторией. При определении актуальности следует избегать пространных рассуждений и четко указывать, почему такая-то тема важна для вас в настоящее время.

Основная часть строится как доказательство выдвигаемого тезиса. Тезис – это суждение, истинность которого устанавливается в доказательстве; аргументы – суждения, из которых выводится тезис;

демонстрация – логическая форма связи названных двух элементов, обусловливающая необходимость выведения одного из другого, тезиса из аргумента.

Если основной тезис работы распадается на несколько подтезисов, то в главной части выделяется соответствующее количество частей. Внутри каждой такой подчасти материал располагается следующим образом: формулируется тезис, рассматриваются различные подходы к его доказательству (точки зрения), далее следует обязательное выражение авторского отношения к проблеме.

На этом этапе должны быть использованы примеры, подтверждающие точку зрения говорящего. Итогом рассмотрения тезиса должен стать вывод о его правильности, истинности или ложности. В случаях несогласия части аудитории с позицией говорящего, меньшей степени заинтересованности слушателей темой выступления и т.п. возможна и индуктивная схема доказательства, т. е. движение мысли от единичных посылок к общему заключению.

Вначале излагается сумма доказательств, которые должны подвести слушателя к бесспорности предлагаемого говорящим вывода. При первом же варианте рассуждения (дедуктивном) выдвигаемый вначале тезис и последующее доказательство могут быть отвергнуты из-за неподготовленности или предубежденности аудитории.

Заключение – самая маленькая по объему часть работы. Композиционно она замыкает кольцо рассуждений. Это значит, что в заключение следует вернуться к началу работы, напомнить, какая задача ставилась, как она решалась, к какому выводу вы пришли.

Заглавие – самое краткое выражение основного содержания. Заголовок формулируется в самом конце работы над текстом.

Эпиграф – краткое выражение идеи речи. В письменной форме эпиграф оказывается графически выделенным. В устной речи лучше отказаться от эпиграфа, поскольку он уводит от прямого общения со слушателями. Цитаты не должны быть слишком объемными. Их содержание обязано соответствовать содержанию речи. Всякая цитата обозначается на письме и в устной форме. Своеобразными формулами устного «закавычивания» служат слова «цитирую» и «конец цитаты».

План. В текст работы можно включать план. Это позволит читателю четче представить композицию работы и легче ориентироваться в ней. При этом надо выделить в тексте соответствующие пункты. Неприемлемы планы, которые только

называют композиционные части работы (введение, основная часть, заключение). Формулировки пунктов плана должны быть заголовками соответствующих частей. Пункты плана могут излагаться в вопросной, назывной или тезисной форме. Чтобы составить план готового текста, следует разделить его на смысловые части, затем выделить в них и сформулировать основную информацию.

Наличие четкого плана, сообщение его слушателям и строгое следование ему – важное условие создания правильной психологической атмосферы, преодоления трудностей в восприятии устного или письменного текста.

Заключительным элементом текста является список литературы, наличие которого позволяет при необходимости расширить знакомство с поднятой проблемой, отослать слушателей или читателей к источникам, рассматривающим те или иные вопросы более подробно.

Этапы работы над текстом. Работа над текстом начинается с отбора из всего массива собранной информации материала в соответствии с пунктами плана. Написание текста обычно начинается с основной части, затем пишется введение, заключение, выбирается заголовок. После написания работу следует отредактировать по двум направлениям: содержательно-композиционному и языковому.

Вначале определяется правильность отбора информации, последовательность ее изложения, соотношение композиционных частей, убедительность, логичность доводов, уместность примеров. Анализируется соответствие текста теме, цели и плану.

Проработка языковой стороны выступления заключается в уточнении значения слов, правил построения синтаксических конструкций, норм ударения, произношения, образования форм слов.

Формирование текста начинается с отбора материала по плану. Начинать писать можно в любом порядке, но, естественно, не с введения, так как оно служит подготовительной частью к основному корпусу, и поэтому в нем должны быть учтены особенности готового текста.

После редактирования и чтения следует провести «сжатие» текста, которое заключается в том, что предварительно подготовленное выступление должно быть сведено к отдельным тезисам или кратким пунктам, позволяющим в процессе речи восстановить основное содержание работы. Такой сжатый тезисный план позволяет отказаться от чтения текста и в то же время полно и последовательно изложить все содержание.

Подготовка к выступлению(монолог)

Специфика монологической речи и ее разновидности. Монологическая речь (греч. «monologos») – это речь одного человека, не перебиваемая репликами других людей. Монологическая речь значительно более развернута и грамматически оформлена, чем диалогическая, требует обычно предварительной подготовки. Существенная черта монологической речи – логическая связность высказываемых мыслей и систематичность изложения, подчиненного определенному плану.

Монолог широко используется в речевой практике учителя: лекции, доклады, сообщения. Элементы монолога (объяснение нового материала, комментарии к ответам, мини-лекции) представлены на уроке, который строится в целом как открытый диалог. Основные жанровые разновидности монолога в речевой практике учителя – доклад и лекция.

Доклад – это обстоятельное изложение какой-либо проблемы, призванное дать широкое представление о поднятом круге вопросов, осветить историю и перспективы данной проблемы.

Лекция обычно посвящена конкретному вопросу, изложение материала носит обучающий или познавательный характер. Чаще всего лекции связаны с конкретными формами учебной или просветительской деятельности и объединяются в циклы по тематическому признаку.

Лекция – одна из форм вузовских занятий. Широко используются элементы лекций и в школьной практике, однако занимают не все время урока, а лишь определенную его часть. Обычно лекция строится как монолог. Однако опытный лектор стремится превратить ее в диалог. Это не значит, что лекция по форме переходит в беседу.

Подготовка к монологической речи требует особой тщательности. Строго говоря, все этапы подготовки, освещенные выше, являются подготовкой к монологической речи. Добавим только, что оценка монолога должна учитывать тот же комплекс факторов, которые существенны и при его составлении: информационные, композиционные, языковые, средства выразительности, психологические особенности общения говорящего с аудиторией.

Организация и проведение публичного диалога

Диалог. От греч. «dialogos». Первоначально и в узком смысле – разговор двух лиц. В принятом далее широком понимании в диалогическую речь включается также полилог – разговор нескольких участников.

Диалог представляет собой вид коллективной интеллектуальной работы. При обмене репликами происходит решение интеллектуальных задач. Посредством диалога устанавливается истина в процессе сопоставления различных точек зрения, обосновываются собственные взгляды и опровергаются взгляды оппонентов.

Таким образом, диалог служит для разрешения тех или иных противоречий. Как форма речевой деятельности он наиболее эффективен при наличии сложных спорных вопросов, неоднозначных подходов к решению той или иной проблемы. Диалог может реализовываться в разных жанрах: дискуссии, беседе, совещании, ответах на вопросы, диспуте и др. Существуют различные организационные формы диалога: «круглый стол», пресс-конференция, симпозиум.

Дискуссия. От лат. «discussio» – «исследую». Обозначает публичный спор с целью добиться истины путем сопоставления различных точек зрения. Дискуссия позволяет в процессе публичного обсуждения выявить и сопоставить существующие точки зрения, найти ответ на нерешенные или непонятные вопросы. Наряду с этим она является способом убеждения собеседника.

Нет общепринятой терминологии для обозначения разновидностей дискуссии. Иногда как синонимы употребляются слова «спор», «диспут», «беседа», «полемика». Мы будем понимать под дискуссией диалог, развертываемый с целью коллективного нахождения ответа на тот или иной вопрос, актуальный для целого ряда людей. Дискуссия сводится к защите или опровержению обсуждаемого тезиса.

Дискуссия строится как последовательное чередование двух этапов. Первый – выдвижение тезиса и его защита одним оппонентом. Второй – опровержение выдвинутого тезиса другим оппонентом и обоснование своей точки зрения. В конце дискуссии председательствующий или ведущий подводит итог, в котором дается оценка приведенных доказательств и делается общий вывод.

Правила организации и проведения дискуссии

1. Как исходное условие проведения дискуссии предполагается

наличие проблемной ситуации, проблемного вопроса, который должен быть действительно актуален, интересен как минимум для спорящих, а желательно и для слушателей. Участники дискуссии должны обязательно находиться в оппозиции друг другу по обсуждаемой проблеме.

2. Обязательное сосредоточение дискутирующих на ее предмете. Отклонения от основной проблемы недопустимы и должны пресекаться ведущим.

3. Ведущим должна быть обеспечена возможность высказаться всем желающим в пределах установленного регламента.

4. Аргументация «к делу», а не «к человеку», т. е. строгое соблюдение уважительного отношения к оппоненту, возражения только по существу обсуждаемой проблемы.

5. Предварительная подготовка к дискуссии должна состоять в выделении основных понятий, связанных с предметом речи, и уточнении их понимания. Это важно учесть для установления общих принципов обсуждения и для того, чтобы спор шел не о терминах, а по сути вещей.

6. В процессе дискуссии должно проявляться максимальное внимание к доводам оппонента, его индивидуальности. Такое поведение получило название «эффективное слушание» и подразумевает позу, мимику, взгляд, выражающие внимание, а также различные словесные формулы выражения внимания и понимания собеседника.

7. Соблюдение основных законов формальной логики (тождества, достаточного основания, исключенного третьего, непротиворечивости).

В процессе дискуссии оппонентами могут применяться полемические приемы, которые позволяют захватить инициативу в споре.

К ним относятся использование юмора, иронии, сарказма, самоиронии; сведение к абсурду; «возвратный удар» – обращение тезиса против его автора; подхват реплики; атака вопросами; довод «к человеку» – выражение уважения, восхищения оппонентом, его мыслями, правильностью аргументации с целью усыпить бдительность; апелляция к публике с использованием стандартных формул «ну кто этого не знает», «я думаю, меня все поддержат», «как всем известно», «все, безусловно, согласятся» и т. п.

Наряду с полемическими приемами в дискуссии могут применяться также уловки. К допустимым уловкам относятся оттянутое возражение (используется, чтобы выиграть время, иметь

возможность сосредоточиться, обдумать правильный ответ); уточнение позиции (в процессе дебатов оказывается, что вы допустили неточность, а спустя некоторое время вы это заметили. В такой ситуации целесообразно честно исправить ошибку).

Существуют недопустимые уловки. Логическая уловка, или софизм, – намеренная логическая ошибка, выдаваемая за истинное суждение.

Психологические уловки более многообразны:

1. Ставка на ложный стыд – прием отвлечения внимания с помощью стандартных формул «кто же этого не знает», «разве всем не известно» и т.п.

2. «Подмазывание» аргумента заключается в том, что спорный аргумент дополняется комплиментом в адрес оппонента (вы, как крупный специалист, понимаете; вы, как умный человек, не станете возражать... и т. п.).

3. «Говорящий как основной аргумент», т. е. доказательство не «к делу», а «к человеку». Этот прием позволяет отвлечь внимание слушателей.

4. Уведение разговора в сторону.

5. Переключение спора на противоречия между словом и делом, доказательство того, что оппонент не прав, так как его утверждения не соответствуют его делам.

6. Перевод вопроса на точку зрения пользы или вреда.

7. Самоуверенный тон.

Наконец, существует обструкция – срыв публичного выступления с помощью крика, создания шума и т. п.

Полемика. От греч. «polemika» – «спор». Это публичный спор с четко выраженной конфронтацией, противостоянием. Дискуссия направлена на нахождение компромисса, а полемика – на более четкое очерчивание позиции, точки зрения, на разъяснение. Каждый полемист доказывает именно свою правоту и стремится привлечь слушателей на свою сторону.

Элементы полемики могут присутствовать в различных родах красноречия: академическом, судебном и особенно в социально-политическом.

При проведении полемики необходимо учитывать следующее.

Важнейшее условие – сохранение контроля над эмоциями. Нельзя превращать спор в перебранку, поэтому нужно все время сосредоточиваться на предмете спора, выявлять логические несообразности и противоречия во взглядах противника, иметь мужество признать ошибку, но не переходить на оценку личности

оппонента.

В полемике допустимо сознательное утрирование позиции противника или своей собственной, использование юмора, сатиры, иронии, сарказма при безусловном сохранении такта. Очень важно уметь снимать психологическое напряжение, периодически возникающее между участниками, путем высказывания расположения к оппоненту, уважения его точки зрения, внимательного отношения к нему.

Поскольку полемика не направлена на поиск компромисса, то диапазон приемлемых уловок более широк, чем при дискуссии, и ограничивается только нормами этикета. В то же время нужно помнить, что психологически более верной является позиция не прямого противостояния, а скрытого.

Можно сформулировать несколько безусловных правил полемики:

– не спешите говорить «нет», выскажите несогласие в доказательной форме;

– не следует ставить в конце спора победный акцент, сдержите свое тщеславие и сохраните хорошие отношения с оппонентом;

– будьте предельно тактичны и хладнокровны, если, конечно, результаты полемики не связаны с вопросом жизни или смерти.

Вопросы и ответы. Вопросы – это форма мышления, ориентированная на получение ответов в виде суждений. Это сложный вид умственной и речевой деятельности, поскольку требует прочных и обширных знаний, умения сконцентрироваться, вспомнить необходимую информацию и представить ее слушателю в доступной форме.

Вопросы обычно завершают публичное выступление, поэтому общее мнение о говорящем складывается именно в процессе ответов. По структуре вопрос состоит из двух частей: базиса, или предпосылки, которая включает исходную информацию, и второй части, которая указывает на недостаточную осведомленность.

Вопросы различают:

по логической структуре – уточняющие (закрытые, однозначные) и восполняющие (открытые, специальные);

по составу – простые и сложные (состоящие из нескольких вопросов);

по форме – корректные (в основе которых лежит верное суждение) и некорректные (в их основе лежит неверное суждение, поэтому правильные ответы на такие вопросы невозможны);

по характеру – нейтральные (благожелательные) и

неблагожелательные (провокационные).

В свою очередь, ответы бывают правильными, представляющими собой истинные суждения, неправильными и не по существу. По объему ответы могут быть краткими и развернутыми.

Существуют различные приемы уклонения от ответов:

1. Пропуск используется, если задается сложный вопрос или несколько сразу, в письменной форме.

2. Ответ встречным вопросом позволяет увести в сторону, указать на иную проблему или на другой аспект данной проблемы.

3. Отложенный ответ наиболее эффективен при систематическом общении, когда существует возможность новых встреч. Это допустимая форма уклонения от ответа в преподавательской деятельности.

4. Индивидуальный ответ не во время публичного общения, а после завершения встречи, урока, лекции.

Наряду с этими существуют недопустимые приемы уклонения от ответов. К ним относятся ирония над вопросом или спрашивающим, ответ не по существу. Они оказывают негативное воздействие на образ отвечающего в глазах аудитории.

6.3. Общение в разных стилях
Научный стиль

Стилистическая дифференциация языка, стили и жанры речи. В лингвистической литературе нет однозначного понимания термина «стиль» и единых критериев выделения функциональных стилей.

Стилеобразующим фактором выступает сфера деятельности. Под ее влиянием вырабатывается совокупность приемов употребления, отбора и сочетания языковых средств, которую академик В.В. Виноградов и назвал стилем. «Сфера общественной деятельности – такая область деятельности носителей языка, которую можно соотнести с отдельной формой общественного сознания: наука, искусство, религия, политика, право». Сфера общественной деятельности – экстралингвистическая основа выделения функциональных стилей. Языковая основа – специфические языковые средства, имеющие определенную стилистическую окраску, связанную именно с данным стилем.

Стилевая система обладает относительной замкнутостью, т. е. всегда можно выделить языковые средства с определенной стилистической окраской, указывающей на принадлежность данных средств к одной системе. В то же время стиль как система не обладает

непроницаемостью, так как есть стилистически нейтральные языковые единицы (арсенал межстилевых средств).

В речевой практике формируется большое количество речевых жанров, в пределах каждого из которых средства одного функционального стиля могут оказываться рядом со средствами другой системы. Наконец, стилевая дифференциация языка – явление исторически изменчивое. Характер, число, соотношение складывающихся в каждом национальном языке в определенную эпоху стилей зависит от типа «взаимодействия между формами народно-разговорной и литературно-книжной речи» (В.В. Виноградов).

Функциональный стиль представляет собой подсистему литературного языка, т. е. совокупность средств общения, регулярно используемых в данной сфере общения. В речи языковой стиль реализуется в определенных формах, которые получили название стилей речи.

Стили речи можно рассматривать как речевые реализации подсистемы функционального стиля языка, как его микроструктуры. По сути дела, стиль речи представляет собой конкретную жанрово-композиционную форму, в которой регулярно находит свою реализацию тот или иной стиль языка.

Перейдем к рассмотрению системы стилей литературного языка. В научной литературе также нет единого понимания принципов классификации стилей. По-прежнему подвергается обсуждению вопрос о том, входят ли в ряд функциональных стилей «язык художественной литературы» и «разговорная речь».

Ни у кого в общем не может вызвать сомнения, что язык художественной литературы существенно отличается от языка научных работ, следовательно, предметом обсуждения здесь является не возможность или необходимость отграничения соответствующих типов речи, а просто в конечном счете вопрос о том, являются ли оба названных типа речи в равной степени функционально-речевыми стилями.

Следовательно, обсуждение здесь опять-таки касается в конечном счете терминологии. Учитывая теоретико-лингвистическое значение полемики по данной проблеме, попытаемся выделить стили на основе следующих оппозиций.

Первая оппозиция – противопоставление литературного языка как обработанной нормативной формы, являющейся в глазах ее носителей образцовой, общепринятой и общеобязательной, и нелитературных форм общенационального языка, употребление

которых для целей общения сопряжено с различного рода ограничениями (социальными, территориальными, нравственными): диалекты, просторечие, жаргоны и т. д.

Вторая оппозиция наблюдается внутри системы литературного языка и связана с противопоставлением «высокого» и «низкого» стилей (по классической терминологии). С одной стороны – книжные стили со строгой системой норм, наличием стандарта, специальной терминологии, которые обслуживают сферу общественных, публичных отношений. С другой – разговорный (разговорно-обиходный, разговорно-бытовой) стиль, сочетающий экспрессию, свободу в выборе и использовании языковых средств, который функционирует в сфере непринужденного общения.

Третья оппозиция связана с противопоставлением публицистического стиля научному и деловому, в которых в наибольшей степени выражены общие черты книжных стилей, тогда как публицистический в силу особенностей сферы общения сочетает стандарт и экспрессию.

Дальнейшие оппозиции при необходимости позволяют детализировать, например, такое понятие, как «научный стиль», выделив в нем подстили в зависимости от частной сферы научного общения, в которой они функционируют (собственно научный, научно-учебный, научно-популярный).

Наконец, особое место занимает язык художественной литературы, который, с одной стороны, является источником литературного языка и хранителем его норм, с другой – сочетает в себе языковые средства различной стилистической окрашенности, а также языковые единицы, стоящие за пределами литературного языка. Важнейшей чертой языка художественной литературы является изобразительная, художественная функция языковых средств, которые в нем используются.

Сходство всех книжных стилей определяется рядом признаков. Во-первых, единой сферой реализации – сферой общественной деятельности. Во-вторых, форма реализации книжных стилей преимущественно письменная; даже в том случае, если мы имеем дело с устной формой, то в ее основе почти всегда лежит письменный текст (лекция, доклад и т. п.). Наконец, все книжные стили характеризуются строгим следованием нормам литературного языка.

В то же время книжные стили противопоставлены друг другу. Эти противопоставления обусловлены различием частных сфер, которые обслуживают стили, различиями в употреблении письменной и устной форм речи, различиями в отношении точности, логичности,

отсутствия или наличия эмоциональности объективности, различиями в наборе жанров, в которых реализуется стиль.

Научный стиль. Это подсистема литературного языка, функционирующая в сфере научного общения. Основная форма реализации – письменная. Даже в случае, если научный стиль реализуется устно (лекция, доклад, сообщение на конференции), то в основе такого выступления, как правило, лежат те или иные предварительные записи.

Научный стиль реализуется в следующих жанрах: монография, учебник, статья, диссертация, доклад, лекция, обзор, реферат и т. д. Он характеризуется экстралингвистическими чертами, во многом схожими с признаками официального стиля: точность, объективность, не эмоциональность. Наряду с этим научный стиль отличается также логичностью, абстрактностью изложения, описательным характером подачи информации.

Все вышесказанное определяет и языковые черты научного стиля. Его лексика характеризуется прежде всего наличием терминологии. Абстрактный характер изложения определяет морфологические черты стиля: широкое распространение абстрактных существительных, использование почти исключительно форм настоящего времени во вневременном значении, указывающем на постоянный характер процесса.

Логичность научного изложения определяет синтаксический строй. Широко используются сложные предложения с различными видами союзной связи, пассивные, безличные и инфинитивные конструкции.

В отличие от официально-делового стиля в научном изложении могут появляться эмоционально окрашенные единицы, однако это всегда обусловлено предметом изложения, индивидуальным авторским стилем, а также спецификой жанра, которая определяется тем, какой аудитории адресован научный труд. В соответствии с этим в рамках научного стиля выделяют собственно научный, научно-популярный и научно-учебный подстили.

Научный стиль характеризуется необщедоступностью, которая не должна превращаться в непонятность. Напротив, так называемый гелертерский стиль, т. е. наукообразное, непонятное, перегруженное иноязычной лексикой изложение, затрудняющее восприятие информации и ее логическое обоснование, является недостатком научного текста.

Официально-деловой стиль

Это разновидность литературного языка, которая функционирует в сфере официально-деловой или правовой общественной деятельности. Реализуется преимущественно в письменной форме. Основными жанрами реализации являются законы, указы, приказы, акты, личная документация, деловая переписка и т. д.

Официально-деловой стиль характеризуется точностью и детальностью (экстралингвистические черты), которые исключают возможность инотолкования, а также стереотипностью и стандартизированностью, упрощающими создание и восприятие документов, позволяющими сразу вычленить только наиболее существенную и актуальную информацию; неличным характером изложения, проявляющимся в том, что большинство документов составляется не от имени конкретного лица, а как бы «безлично».

Наиболее важными языковыми чертами стиля являются следующие.

В области лексики – наличие специальной (юридической, дипломатической и т. п.) терминологии, отсутствие эмоционально окрашенной и разговорной лексики.

В области словообразования и морфологии явными признаками стиля являются преобладание форм инфинитива, широкое употребление настоящего времени в значении предписания, использование существительных, обозначающих должности и звания, всегда в мужском роде и др.

Синтаксис делового стиля характеризуется широким использованием сочетаний со сложными отыменными предлогами, простых предложений, осложненных однородными членами, сложноподчиненных – с условными придаточными и т. д.

В рамках делового стиля широко используются стандартные обороты и выражения. Иногда их называют канцеляризмами, что не вполне точно. Стандартные обороты служат быстроте и четкости в передаче информации. Канцеляризмами же предпочтительнее называть случаи неоправданного употребления за рамками деловой речи единиц, имеющих официально-деловую функциональную окрашенность.

Публицистический стиль

Это подсистема литературного языка, обслуживающая сферу политико-идеологических общественных отношений.

Публицистический стиль стоит особняком в системе книжных стилей современного русского литературного языка, что проявляется в целом ряде как языковых, так и неязыковых черт.

Публицистический стиль реализуется в письменной и устной форме. Основными жанрами реализации являются различного рода выступления на политические темы, статьи, обзоры, заметки, очерки и т. д.

Экстралингвистические черты обусловлены сочетанием в публицистическом стиле двух основных функций: сообщения и убеждения. Это приводит к тому, что в публицистическом стиле представлены стандарт и экспрессия. Публицистический стиль, таким образом, оказывается проницаем для разговорных элементов, которые используются в целях создания особой выразительности.

В языковом плане публицистический стиль отличается наличием не только функциональной, но и эмоционально-экспрессивной окрашенности языковых единиц. В области словообразования имеет место продуктивность иноязычных приставок, суффиксальные образования в группе существительных со значением лица.

Морфология публицистического стиля в отличие от других книжных стилей характеризуется разнообразием используемых форм.

В области синтаксиса отмечается широкое использование эмоционально окрашенных конструкций (восклицательных, вопросительных предложений, обращений, риторических вопросов, инверсий, повторов, расчлененных и нерасчлененных конструкций).

Публицистический стиль оказывается проницаем для разговорных элементов, которые используются для создания особой выразительности.

6.4. Технические характеристики речи
Речевой аппарат: устройство и функционирование

Речевой аппарат. У людей нет специальных органов речи, как, например, есть органы пищеварения или органы кровообращения. В результате длительной эволюции человека, становления его как социального существа определенные органы, имеющие основную биологическую функцию, стали выполнять еще и функцию речеобразования. Это органы, обеспечивающие такие физиологические процессы, как дыхание, пищеварение и др.

В широком смысле под речевым аппаратом понимают все органы, принимающие участие в процессе речевого дыхания, голосо– и звукообразования, а также обеспечивающие возникновение речи

(центральная нервная система, органы слуха, зрения, органы речи).

В узком смысле речевым аппаратом называют органы, которые непосредственно участвуют в процессе речевого дыхания и голосообразования (дыхательные органы, гортань и надгортанные полости (надставная труба)).

Возникновение звучащей речи. Процесс возникновения звучащей речи выглядит следующим образом: струя воздуха, движущаяся при выдохе из легких, проходит через бронхи, трахеи, гортань и выходит наружу через глотку и полость рта или носа.

Дыхание (вентиляция легких) обеспечивается за счет сокращения определенных групп мышц. В первую очередь это диафрагма, нижнебрюшные, межреберные мышцы. Немаловажную роль в процессе речеобразования играют также мышцы шеи, лица, плечевого пояса. Подготовка к речевой деятельности должна предусматривать упражнения по развитию и активизации этих групп мышц. Важнейшим условием работы над техникой речи является умение снятия мышечного напряжения, «зажимов».

Образование звука происходит во время выдоха за счет работы органов речи. Выдох обеспечивают легкие, бронхи, трахея. На среднем уровне – гортани – образуется звук. Гортань представляет собой перстневидный и щитовидный хрящи, на которых натянута мускулистая пленка, центральные края которой называются голосовыми связками. Пространство между расходящимися пирамидальными хрящами называется голосовой щелью. Голосовая щель может изменять свои очертания, что влияет на характер образуемого звука во время прохождения через нее воздуха.

Верхний участок речевого аппарата – надставная труба – включает резонаторы и органы речи (надгортанник, нёбо, губы, зубы и т. д.). Поскольку голос, образующийся с помощью голосовых связок, слаб, невыразителен, неясен, особую роль в речеобразовании играют резонаторы, которые, вибрируя, обеспечивают нормальное звучание человеческого голоса, создают за счет обертонов определенный тембр, т. е. придают голосу каждого человека неповторимость.

Важнейшими из резонаторов являются ротовая и носовая полости, черепная коробка. Они образуют систему верхних резонаторов, обеспечивающих полетность голоса. Вторая группа резонаторов (нижняя резонаторная система) – грудная полость, обеспечивающая тембральную окраску голоса.

Вибрацию любого резонатора легко обнаружить при произнесении определенных звуков (например, при произнесении звука [м] резонирует черепная коробка). Таким образом, человек

представляет собой своеобразный «музыкальный инструмент», звучащий во время речи.

Все многообразие звуков человеческой речи образуется за счет работы органов, входящих в надставную трубу. Различные конфигурации щели, которую преодолевает воздух, образуются благодаря изменениям положения языка, губ, нижней челюсти по отношению к неподвижным органам: твердому нёбу, альвеолам, зубам.

Исходя из особенностей строения и функционирования речевого аппарата, можно определить и главную цель подготовки органов речи к работе. Это должна быть своеобразная «настройка», активизация основных групп мышц, участвующих в речевом дыхании, резонаторов, обеспечивающих тембр и звучность голоса, наконец, подвижных (активных) органов речи, ответственных за отчетливое произношение звуков (дикцию).

Следует постоянно помнить о правильной осанке, благодаря которой лучше функционирует речевой аппарат: голову следует держать прямо, не сутулиться, спина ровная, плечи расправлены, лопатки немного сведены. Привычка к правильной осанке способствует улучшению внешнего вида.

Релаксация речевого аппарата. Для людей, чья профессиональная деятельность связана с длительным говорением, не меньшее значение, чем настройка речевого аппарата и его правильная работа, имеет умение расслабить органы речи, а также восстановить работоспособность речевого аппарата. Отдых и расслабление (релаксация) обеспечиваются специальными упражнениями, выполнять которые рекомендуется в конце занятий по технике речи, а также после продолжительного говорения, при наступлении усталости органов речи.

В специальной литературе принято говорить о позе и маске релаксации, т. е. расслабления, снятия мышечного напряжения. Поза релаксации принимается в положении сидя. Следует слегка наклониться вперед, согнув спину и склонив голову. Ноги опираются на всю стопу, расставлены под прямым углом друг к другу, руки лежат на бедрах, кисти свободно свисают. Глаза следует закрыть и максимально расслабить все мышцы.

В позе релаксации следует применять отдельные формулы аутотренинга, обеспечивающие более полное расслабление и отдых. Чрезвычайно важно для учителя овладение маской релаксации, т. е. приемами расслабления мышц лица.

С этой целью в позе релаксации следует попеременно напрягать

и расслаблять различные группы мышц лица (как бы «надевать» маски гнева, удивления, радости и т. д.), а затем полностью расслабить все мышцы. Для этого следует при слабом выдохе произнести звук [т] и оставить нижнюю челюсть в опущенном положении.

Релаксация является одним из элементов гигиены речевой деятельности, общее требование которой – это предохранение от переохлаждения и, как следствие, от простудных заболеваний. Следует избегать также всего, что раздражает слизистую оболочку. Специальные гигиенические требования – следование определенной методике тренировки речевого аппарата, соблюдение основных правил при выполнении упражнений по технике речи, разумное чередование нагрузки и отдыха.

Речевое дыхание

Дыхание. Это совокупность процессов, обеспечивающих поступление в организм кислорода, использование его в окислительных процессах и удаление из организма углекислого газа. Важнейшей составной частью дыхания является непосредственное вдыхание и выдыхание воздуха. Далее под дыханием для краткости будем понимать именно этот процесс.

Особенности речевого дыхания. Физиологическое дыхание непроизвольно, т. е. не зависит от воли, сознания человека. Оно протекает рефлекторно и сопряжено с самим понятием «жизнь». Дыхание, кроме того, представляет собой основу процесса образования речи.

Но дыхание физиологическое и дыхание речевое (звуковое, фонационное) имеют принципиальные отличия. Первое отличие связано с произвольным характером речевого дыхания. Человек способен управлять этим видом дыхания в отличие от физиологического. Второе отличие связано с определением активной доли легкого.

Разные авторы выделяют 3 или 4 типа физиологического дыхания: плечевой (верхнее дыхание), грудной, реберный, диафрагмальный (брюшной) – в зависимости от того, какая доля легкого активно вентилируется в процессе вдоха-выдоха – верхняя, средняя или нижняя.

Поскольку легкие – пассивный орган, в движение они приводятся определенной группой мышц. За счет их расслабления давление в грудной клетке снижается, воздух устремляется в легкие. Делается вдох. При обратном движении плеч происходит сокращение

грудной клетки и соответственно выдох.

Тип дыхания конкретного человека зависит от пола, возраста, индивидуальных физиологических и анатомических особенностей, физиологического состояния в данный момент. Так, мужчины чаще обладают диафрагмальным дыханием, а женщины грудным. После значительной физической нагрузки или при некоторых заболеваниях дыхание приобретает поверхностный характер (плечевой тип). Ни один из этих типов физиологического дыхания не удовлетворяет требованиям, предъявляемым к речевому дыханию.

Правильное речевое дыхание – диафрагмально-реберное. Это значит, что при правильном речевом дыхании вентилируются нижние доли легких. Этот процесс возможен, если диафрагма (главная дыхательная мышца, эластичная преграда между брюшной полостью и легкими) растянется и опустится вниз, а межреберные мышцы, сокращаясь, увеличивают объем грудной клетки. В результате общего увеличения объема грудной клетки и снижения давления воздух устремляется в легкие. Обратное движение диафрагмы и межреберных мышц вызывает выдох.

Диафрагмально-реберное дыхание – наиболее глубокий тип дыхания, более всего соответствующий требованиям образования звука. По этой причине такой тип дыхания получил название речевого (звукового, фонационного).

Третье отличие речевого и физиологического видов дыхания обусловлено их структурой. Физиологическое дыхание в спокойной форме состоит из вдоха и выдоха одинаковой длительности. Речевое дыхание имеет иную структуру: короткий вдох, задержка и длительный выдох, во время которого и происходит образование звуков. Соотношение длительности вдоха и выдоха – 1:10, 1:15.

Правила выполнения дыхательных упражнений. Техничность речи во многом определяется, как сказано выше, длительностью выдоха, которая обеспечивается правильным типом дыхания (диафрагмально-реберным) и объемом вдыхаемого и выдыхаемого воздуха.

Следовательно, упражнения, которые используются для тренировки речевого дыхания, должны быть направлены на развитие соответствующих групп мышц и увеличение объема воздуха, участвующего в газообмене.

Большое значение во время выполнения дыхательных упражнений имеет осанка, которая обеспечивает свободное прохождение воздуха. Исходным положением для любого дыхательного упражнения будет следующее: стоя или сидя, поднять

голову, распрямить плечи, свести лопатки, спину держать ровно.

Для контроля за правильностью типа дыхания одна ладонь ставится на область диафрагмы впереди, другая – сбоку, на ребра. Плечи во время дыхательных упражнений остаются в спокойном состоянии.

Необходимо соблюдать ряд гигиенических требований. Тренировку следует проводить в хорошо проветренном помещении. К упражнениям приступать через 30–40 минут после еды. Вдох и выдох осуществляются через нос, а при коротких доборах воздуха во время пауз – через рот. Вдох должен быть достаточно глубоким, но не резким. Выдох должен быть плавным. Нельзя совершать вдох или выдох максимально глубоко.

Упражнение прекращается тогда, когда еще можно выдохнуть некоторое количество воздуха. После трех–пяти минут следует сделать перерыв. При появлении неприятных ощущений, головокружения упражнения делать не следует.

Качества голоса преподавателя

Голосообразование. Голос – важнейший элемент техники речи. Для учителя он является основным средством труда. Голос образуется в гортани: струя выдыхаемого воздуха, проходя через сомкнутые голосовые связки, вызывает их колебания, в результате образуется слабый звук, усиливающийся затем так называемыми верхними резонаторами и приобретающий индивидуальную окраску (тембр). В силу этого тренировка резонаторов, обеспечивающих звучность, является важной составной частью работы над голосом.

Тембр голоса строго индивидуален и практически не поддается изменению. В результате тренировок можно снять некоторые недостатки (хрипоту, гнусавость, пискливость), но в целом тембр голоса составляет ту самую неповторимость, благодаря которой мы различаем голоса людей.

Чем определяется тембр голоса, из чего складываются индивидуальные окраски? Это мелодика речи (высота тона, его вариативность в пределах диапазона), темп, сила, богатство интонаций и индивидуальные особенности артикуляции. Все эти качества голоса тренируются с помощью специальных упражнений.

Качества голоса преподавателя. К голосу преподавателя предъявляется ряд требований, которые определяются условиями педагогического общения и задачами, решаемыми в профессиональной деятельности.

Во-первых, голос преподавателя не должен вызывать неприятных ощущений у слушателей и должен обладать благозвучностью.

Во-вторых, преподавателю необходимо изменять характеристики своего голоса (в пределах природного диапазона) с учетом ситуации общения.

В-третьих, преподаватель должен уметь управлять своим голосом в общении с аудиторией, направлять его, «отдавать» слушателям, говорить не для себя, а для обучаемых, словом, голос должен обладать полетностью.

В-четвертых, как уже было сказано, голос – основное орудие педагогического воздействия, поэтому с его помощью преподаватель должен суметь внушить обучаемому определенные требования и добиться их выполнения. Эта задача решается при использовании такого качества голоса, как суггестивность.

Наконец, в-пятых, преподавателю постоянно приходится выдерживать значительные нагрузки на речевой аппарат, поэтому его голос обязан быть достаточно выносливым.

Исходя из сформулированных требований, можно сказать, что важнейшими профессиональными качествами голоса преподавателя являются благозвучность, гибкость, полетность, суггестивность, выносливость.

Благозвучность голоса (чистота и ясность тембра), как уже отмечалось, во многом определяется природными данными человека. Тем не менее существует возможность тренировки таких качеств голоса, как темп и высота (тон). Темп речи учителя должен быть естественным, средним, но известную гибкость можно развить путем упражнений на замедление и убыстрение своей речи (скороговорки, потешки).

Высота голоса в некоторой степени варьируется изменением регистра. Выделяют грудной (нижний), средний (смешанный) и головной (верхний) регистры. Регистр у каждого человека индивидуален, но, изменяя положение головы (поднимая и опуская), можно изменять и регистр звучания.

Гибкость голоса, т. е. подвижность, связана с умением выбирать такие его характеристики, которые отвечают конкретным условиям общения. Это и изменение высоты голоса в пределах имеющегося диапазона, т. е. объема голоса между предельно доступными каждому самым низким и самым высоким звуками; и адаптивность, т. е. приспособляемость голоса к акустическим условиям, в которых приходится говорить; и помехоустойчивость, т. е. умение

преодолевать голосом звуковые помехи (посторонние шумы, разговоры и пр.).

Полетность – одно из необходимейших качеств голоса учителя, которое обеспечивает нормальную слышимость на определенном расстоянии в аудитории. Предварительное условие, обеспечивающее полетность голоса, – психологическая установка преподавателя на общение, чтобы его голос «шел» в аудиторию.

Полетность зависит от того, насколько правильно учитель оценил особенности акустики данной аудитории, смог «отдать» звук, обеспечить его посыл. Немалую роль в обеспечении полетности играет и четкость артикуляции. Нечеткая работа органов речи не позволяет сформироваться полноценному, хорошему звуку.

Полетность голоса также обеспечивается силой звука, которая тем больше, чем энергичнее выдох (хотя даже звук небольшой силы может иметь хорошую полетность при соблюдении остальных требований).

Силу звука иногда смешивают с громкостью и за счет ее пытаются достичь требуемой полетности голоса, или варьирование громкости зачастую является единственным проявлением гибкости голоса.

Громкостью (повышенной звучностью) голоса следует пользоваться очень осторожно. К.С. Станиславский говорил о том, что, когда требуется подлинная сила речи, следует забыть о громкости. Преподаватель выбирает в аудитории среднюю силу голоса и никогда не прибегает к повышенной звучности.

При этом следует учитывать два момента. Во-первых, крик требует перенапряжения голосовых связок, поэтому он недопустим с гигиенической точки зрения. Во-вторых, если говорящий часто прибегает к повышенной звучности голоса, то этот прием утрачивает новизну и перестает служить для привлечения внимания слушателей.

Поставленные воспитательные и дидактические цели достигаются учителем с помощью такого качества голоса, как суггестивность, т. е. способность голосом воздействовать на слушателя, внушать ему свои эмоции даже безотносительно к содержанию речи. Суггестивность голоса зависит от тембра, а тренируется в процессе отработки выразительной стороны речи, в первую очередь различных интонаций.

Наконец, преподавательский голос должен обладать известной выносливостью, т. е. способностью выдерживать длительную нагрузку. Выносливость обеспечивается правильным речевым дыханием, четкостью артикуляции, качеством резонирования и

соблюдением ряда определенных требований, важнейшим из которых надо признать гигиену голосовых связок. Если предстоит длительное говорение, следует в самом начале выбрать такую силу голоса, которая не приводит к перенапряжению голосовых связок.

После рабочего дня необходимо в течение нескольких часов по возможности полностью избегать разговоров, пользоваться жестами, мимикой и очень короткими фразами при минимальной звучности. Не следует пренебрегать и общегигиеническими требованиями, о которых говорилось выше.

Развитие всех качеств голоса представляет собой комплексный процесс, который называют постановкой голоса.

ГЛАВА 7.
Педагогическое общение

7.1. Понятие и функции речевого поведения

Речь преподавателя как форма общения посредством языка играет главную роль в межличностном взаимодействии с обучаемыми, установлении контактов и обретении взаимопонимания. Она реализуется в повседневных актах речевой деятельности и речевого поведения. Последнее понятие является более широким, проявляясь в манере, характере речевых действий и речевой деятельности, включая соматическую активность.

Если речевая деятельность преподавателя в основном направлена на предметное информирование, то речевое поведение включает и передачу экспрессивной информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с обучаемыми.

В структуру речевых поступков, из которых складывается речевое поведение, входят субъект, объект, которому адресуется информация, цель, содержание, используемые средства – вербальные и невербальные.

В педагогическом общении объектом взаимодействия оказывается личность, и речевые поступки преподавателя отражают отношение к ней как к субъекту взаимодействия, обнаруживая уровень не только языковой, но и нравственной культуры. В речевом поведении личность преподавателя раскрывается более полно и многогранно, чем в речевой деятельности.

Поведение личности в обществе предполагает освоение

комплекса социальных ролей. Их репертуар зависит от статуса, т. е. положения, занимаемого в различных жизненных сферах – семье, производстве, общественных местах. Выполнение той или иной роли оказывает формирующее влияние, детерминируя психологические установки. Эта закономерность распространяется и на речевое поведение преподавателя.

Общий характер речевого поступка преподавателя обусловлен тем, к кому он обращен, с какой целью, каково его содержание, конкретная ситуация общения и какое отношение при этом демонстрируется обучаемому – равнодушие, симпатия, любовь, антипатия.

В многообразии речевых поступков различают такие коммуникативные типы, как повествование, вопрос, побуждение и восклицание. Каждому речевому поступку свойствен свой синтаксический, лексический и интонационный строй.

Чтобы управлять педагогическим общением, преподавателю требуется умение прогнозировать отклик на свое поведение. Лишь используя оптимальную модель речевого поступка, он добивается необходимого учебного и воспитательного эффекта.

Знание психологии обучаемых, общих закономерностей воспитания, владения арсеналом педагогических средств и методов помогают учителю избежать грубых коммуникативных просчетов. Однако каждый акт профессионального взаимодействия требует нестандартного речевого творчества, ибо строится на учете многообразных обстоятельств – ситуации общения, индивидуальности обучаемого, переживаемых им чувств, настроения, характера сложившихся отношений и др.

Преподавателю необходима постоянная корректировка своего поведения в соответствии с сиюминутно получаемой обратной информацией – вербальной и невербальной. Педагогическое общение складывается из взаимного обмена речевыми поступками преподавателя и обучаемых.

Речевое поведение, как и другие виды социальной деятельности, подвержено контролю общества. Прежде всего оно подчиняется общепринятым нормам литературного языка – орфоэпическим, акцентологическим, лексическим, фразеологическим, словообразовательным, морфологическим, синтаксическим.

Культура речевого поведения обусловлена целесообразным выбором и организацией языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении лингвистических и этических норм позволяют эффективно решать коммуникативные задачи.

Несмотря на личностное своеобразие – темперамент, характер, интеллект, уровень культуры, пол, возраст, – в каждом акте речевого поведения преподаватель выступает как носитель основной социальной роли.

Профессиональной особенностью его вербальной и невербальной экспрессии является приверженность психолого-педагогическим принципам. Речевое поведение преподавателя как категория педагогической науки – неотъемлемый атрибут его профессиональной деятельности, направленной на воспитание, обучение и развитие обучаемого.

Успешность учебно-воспитательного воздействия зависит не только от того, насколько педагог владеет предметом разговора и методическими тонкостями его организации, но и от того, насколько ему удается находить общий язык и установить контакт с обучаемыми.

Изучение теории и практики педагогического общения позволяет выделить следующие функции речевого поведения учителя: самопрезентационную, мотивационную и психотерапевтическую. Рассмотрим их сущность.

Самопрезентационная функция

Личность педагога – объект пристального внимания обучаемых буквально с первых моментов общения. От эффекта «первого впечатления» зависит дальнейшее развитие взаимоотношений и результативность совместной работы.

От культуры самопрезентации зависит аттракция – личное обаяние преподавателя. Если он не сумел произвести благоприятное впечатление сразу, то в дальнейшем в связи с возникшей негативной установкой обучаемых приходится преодолевать серьезные трудности в общении. Первоначальное впечатление сравнивают с осью, вокруг которой организуется сравнительное поле изучения человека.

Привлекательность педагога является эмоциональным регулятором межличностных отношений, обеспечивая их устойчивость, глубину, доверительность.

Состояние удовлетворенности обучаемых служит важным показателем уровня педагогического общения. Преобладание положительных эмоций на занятиях укрепляет представление о преподавателе как привлекательном человеке. Следовательно, профессионализм преподавателя проявляется в способности вызвать к себе стабильное расположение и симпатию обучаемых.

Мотивационная функция

С отказом педагогики от жесткого управления учебно-

воспитательным процессом проблема мотивации приобретает все большее значение.

Проблема мотивации является сложнейшей, поскольку в качестве побудителей и стимуляторов учебной деятельности выступает многообразие внешних и внутренних факторов: качество преподавания, эрудиция педагога, обаяние его личности, природные способности и склонности обучаемого, его ценностные ориентиры и др.

Тем не менее слову преподавателя дано создавать на занятиях благоприятный нравственно-психологический климат, вызывать живой интерес к совместной деятельности, включать в нее каждого обучаемого, обеспечить необходимую синхронность действий, способствовать переживанию эмоционального подъема.

Культура речевого поведения способна поднять ролевое общение на межличностный уровень, предупредить возникновение психологических барьеров и формальное отношение обучаемых к учению.

Оценочные суждения учителя могут быть положительными, констатирующими успехи, достижения, сильные стороны, и негативными, критическими, отмечающими недостатки, слабые стороны. Поощрительный комментарий призван вселить уверенность обучаемых в своих способностях, утвердиться в правильности совершенных учебных действий или поступков.

Назначение негативного комментария, сосредоточенного на ошибках, просчетах, заключается в активизации сил обучаемых на преодолении недостатков. Оптимальными являются оценочные суждения, в которых поощрительность сочетается с объективным критическим анализом, без которого затруднительно формирование необходимых учебных и поведенческих эталонов и осложняются самообразование и самовоспитание обучаемых.

Развернутые оценочные суждения преподавателя способствуют совершенствованию содержательного аспекта деятельности и поведения, побуждая обучаемых к самокритичности.

Психотерапевтическая функция

До сих пор в отечественной литературе нет четкого определения целей психотерапевтического процесса. Само понятие психотерапии, как правило, связывают с лечебным воздействием в патологических случаях, требующих вмешательства специалиста-медика.

Психотерапия трактуется узко, как система лечебных мер, направленных на исцеление психических больных или находящихся в пограничных состояниях.

Гармонизирующее влияние на душевное состояние обучаемых оказывает общение с преподавателем, именуемое «хорошим разговором». Это словосочетание означает такие диалоги, которые имеют «положительный стимулирующий эффект, оставляют приятное воспоминание и сами надолго остаются предметом разговоров».

Мысли и чувства, рождающиеся в ходе «хорошего разговора», творятся совместными усилиями собеседников, отражая их духовную близость. Катализатором такого общения выступает эмоциональная открытость, искренность в выражении чувств и мыслей. Лишь при условии доверительного самораскрытия педагога становится возможным психотерапевтический эффект.

Психотерапевтическим эффектом обладает не ролевой, а личностный уровень общения, человечность педагога. Именно тогда у обучаемых возникают чувство защищенности, осознание своей самоценности, побуждающие к личностному самораскрытию и самоутверждению.

7.2. Коммуникативные особенности речевого поведения преподавателя

Успешная реализация самопрезентационной, мотивационной и психотерапевтической функций предполагает достаточно высокую культуру речевого поведения преподавателя.

Качественный уровень коммуникативного взаимодействия с обучаемыми зависит от того, насколько его речевые коммуникации соответствуют нормам и правилам педагогической этики и этикета, отличаются умелой импровизационностью, диалогизмом и экспрессивностью.

Рассмотрим названные детерминанты речевого поведения преподавателя более детально.

Соответствие принципам и правилам педагогической этики и этикета

Существенным признаком культуры поведения любого человека является следование речевому этикету, т. е. использование системы национально-специфических стереотипов, устойчивых формул общения, предназначенных для установления и поддержания контактов и избранной тональности.

Нравственную основу речевого поведения преподавателя составляет гуманизм, вежливое, уважительное, терпимое отношение к

личности обучаемого независимо от его возраста, успеваемости и поведения.

Типичными коммуникативными ситуациями, обслуживающимися этикетными выражениями, являются: обращение, приветствие, знакомство, извинение, благодарность, поздравление, приглашение, просьба, совет, предостережение, одобрение, комплимент, прощание.

Речевой этикет обеспечивает культуру включения, поддержания, переключения внимания собеседника, окончания контакта, выражения признательности, согласия, несогласия, удовлетворения, сожаления, сочувствия и т. д.

Решающими этапами общения с аудиторией являются вступление в контакт, его поддержание и прекращение.

Традиционные формулы вежливости «Здравствуйте, ребята» или «Добрый день, друзья» несут определенную психологопедагогическую нагрузку. С их помощью преподаватель заражает обучаемых оптимистическим мироощущением, задает необходимый тон общению – сугубо деловой, рабочий или дружеский, интимный.

Известно значение «речевой настройки» в установлении контактов между собеседниками. Обмен малозначимыми на первый взгляд вопросами и репликами о здоровье, настроении, погоде и т. п. позволяет присмотреться друг к другу, почувствовать эмоциональное состояние, адекватно воспринять коммуникативную ситуацию и выбрать нужную тактику общения.

Жесткое, стереотипное программирование учебно-воспитательного взаимодействия характерно ролевому, официальному уровню общения.

Традиционная дидактика предписывает преподавателю строго определенным образом начинать занятие, советуя всемерно экономить время.

Не отрицая полезности перечисленных рекомендаций, следует тем не менее отметить, что они не касаются решения главной психологической задачи, которая встает перед каждым преподавателем в первые моменты общения с обучаемыми – организации внутреннего принятия целей предстоящей работы, создание благоприятной коммуникативной обстановки.

Путем прямого дисциплинирования обучаемых, предъявления категорических требований это сделать затруднительно. Более того, педагогический диктат, даже сопровождающийся улыбкой, приводит к формализации учебно-воспитательного взаимодействия, отчуждению обучаемых, внутреннему сопротивлению дидактической

активности преподавателя.

Педагогический этикет обязывает преподавателя к конкретной адресованности речи. Неопределенная обращенность транслируемой информации (и по форме, и по содержанию) затрудняет слушателям ее восприятие как личностно значимой. Опытным преподавателям свойственно умение модифицировать свои высказывания, находить им точную экспрессивную окраску с учетом возрастного, индивидуального своеобразия слушателей и коммуникативной ситуации.

Обращение как особая языковая форма наименования того, к кому адресована речь, связано с последующим высказыванием. Нередко оно оказывается смысловым центром, ибо отражает в скрытом виде определенную оценку и характеристику адресата – положительную, отрицательную, нейтральную. Обращения демонстрируют испытываемые преподавателем чувства по отношению к обучаемым.

Думается, что авторитетному преподавателю нет нужды скрывать свою близость, дружеское расположение. Настораживают и отталкивают обучаемых обращения, проникнутые равнодушием, холодностью, неприязнью, презрением, издевкой.

Процесс совместного решения познавательных задач включает многообразие обращений к обучаемым: обращение-сообщение, обращение-вопрос, обращение – побуждение к действию.

Профессионально важно умение преподавателя этически грамотно формулировать вопросы, отвечать и пояснять ответы, высказывать личное мнение – положительное, отрицательное, нейтральное, побуждать к определенной деятельности, выражать эмоции – согласие, несогласие, радость, огорчение, благодарность, организовывать диалог таким образом, чтобы взаимодействие с обучаемыми естественно и непринужденно перерастало официальные рамки, трансформируясь в межличностное общение.

Принципиальное значение имеет культура волеизъявления преподавателя. Сотрудничающий характер взаимодействия с обучаемыми обязывает преподавателя к минимуму сводить использование прямых команд и приказов, глаголов повелительного наклонения – «встать», «сесть», «отвечай» и т. д.

Для преподавателя норма – не прямое требование, а приглашение, просьба, совет, пожелание, предостережение и т. д. Непременным атрибутом его речевого поведения являются разнообразные формулы вежливости: «пожалуйста», «будьте добры», «не сочтите за труд», «прошу вас», «благодарю за услугу», «извините»,

«прошу прощения» и др.

В процессе общения преподаватель призван создавать коммуникативную обстановку, стимулирующую речевую активность обучаемых. Важно не выискивать ошибки или неточности в их суждениях, а выражать живой интерес к обмену информацией, подчеркивать достоинства, а не слабости, не торопить с ответом, не перебивать.

Ввиду того, что жесткий отказ ведет к нарушению кооперативности общения, целесообразно использование тактичных форм: «Извините, я не могу этого сделать»; «Сожалею, но выполнить вашу просьбу не в силах» и пр.

Важной характеристикой вербального и невербального поведения преподавателя является стиль речи. В социолингвистике различаются две его основные разновидности: официальный, предназначенный для делового общения, и неофициальный, обиходно-разговорный, располагающий к установлению межличностных контактов.

Функциональные стили речевого поведения отличаются друг от друга выбором лексики и экспрессивных средств – мимики, жестов, пантомимики и др. Преподавателю нужна гибкость перехода от одного стиля к другому, учет конкретной ситуации общения.

С годами у каждого педагога складывается свой стиль речевого поведения, соответствующий его творческой индивидуальности. Это проявляется в определенной манере самовыражения – лексике, интонации, мимике, пантомимике. Однако профессиональный этикет обязывает к речевой дисциплине, неукоснительному соблюдению литературных норм, налагает категорический запрет на использование диалектизмов, вульгаризмов (тона, лексики) и в формальном, и в неформальном общении с обучаемыми.

Импровизационность

Многообразие речевых коммуникаций преподавателя ориентировано на видимого собеседника. Они творятся в ходе непосредственного разговора с обучаемыми «глаза в глаза». Спонтанно возникающие ситуации, сиюминутные реакции обучаемых, динамика общения с ними побуждают педагога соответственно модифицировать свое речевое поведение, при необходимости мгновенно перестраиваться.

Направленность современного учебного заведения на равнопартнерское сотрудничество с обучаемыми усиливает значение

непринужденности, естественности учебно-воспитательного взаимодействия, требуя от учителя профессиональной гибкости и находчивости.

Формы речевой импровизации (от лат. «improvisus» – «неожиданный», «внезапный») могут быть самыми разными, начиная от вопроса, стимулирующего интерес к совместной деятельности, шутки, снимающей нервное напряжение, кончая пространным монологом, необходимость в котором продиктована сиюминутной потребностью.

Имеют значение и произносимые слова, мимика, пантомимика, сопровождающие их. Сила педагогической импровизации заключается не только и не столько в неожиданности тех или иных реакций преподавателя (хотя это и бывает важно), сколько в их оптимальности, результативности.

Педагогическая тактика, рассчитанная на живое общение, предполагает развитую способность преподавателя к речевой импровизации. Она переживается как озарение, являющееся результатом интуитивного, т. е. неосознанного, решения психолого-педагогических задач. Однако импровизация – не случайность, ибо оплачивается предельным напряжением интеллектуальных, эмоциональных и волевых сил. Именно тогда и происходит мгновенное «интуитивное логическое осмысление» сложившейся ситуации и принятие оптимального решения.

Внутренняя, субъективная, и внешняя, объективная, стороны педагогической импровизации взаимосвязаны. Культура импровизации выражается в том, что эмоциональные и интеллектуальные переживания преподавателя находят адекватное выражение в речевом поведении. Решающую роль играют профессиональная эрудиция и опыт. Поэтому педагогическая импровизация трактуется как механизм трансформации знаний, убеждений, техники в творчестве, профессиональных действиях.

В подготовке преподавателя к речевому взаимодействию, преследующему совершенствование контактов, на первый план выдвигается не столько интеллектуальная, сколько эмоциональная самонастройка.

Внутренняя и внешняя собранность, энергичность, уверенность в своих силах, оптимистическое восприятие обучаемых, выражение доброжелательности помогают завоевать инициативу во взаимодействии с ними, проявить необходимую реактивность и адекватность речевых действий, поддержать гармоническое равновесие между самовыражением и активностью аудитории.

Как видим, речевая импровизация обеспечивается развитой способностью к концентрации и распределению внимания, богатым воображением, нестандартностью профессионального мышления, языковой раскованностью.

Диалогизм

Как принцип обучения и воспитания диалогизм обусловлен многими причинами. Прежде всего его необходимость связана с процессами демократизации учебных заведений. Тяготение преподавателя к монологизму, как правило, свидетельствует о приверженности авторитарному стилю общения с обучаемыми.

Умело организованный диалог позволяет преподавателю решать многообразные педагогические задачи: устанавливать взаимопонимание, выявлять различные подходы в трактовке обсуждаемых проблем, создавать ситуации свободного выбора личностной позиции, на основе обратной связи своевременно вносить коррективы в свои действия.

Диалогизм – важное условие формирования «плюралистического» типа личности, совершенствования ее коммуникативной культуры.

В повседневном учебно-воспитательном общении преподаватель пользуется двумя формами речи – диалогом и монологом. Устный диалог как обмен речевыми реакциями, репликами предшествовал появлению монолога. В отличие от спонтанно протекающего коммуникативного диалога учебная беседа характеризуется четкой тематической направленностью. Подготовка к ней, как правило, включает продуманный выбор системы вопросов.

В учебных целях широко применяются различные формы монологической речи – рассказ, объяснение, лекция. Особенностью педагогического монолога является непрерывность достаточно продолжительного высказывания преподавателя при отсутствии нацеленности на непосредственную речевую реакцию аудитории.

Педагогические монолог и диалог взаимосвязаны. В чистом виде монолог используется в редких случаях. Лишенный направленности на активное взаимодействие со слушателями, он становится трудно воспринимаемым, порождая опасность потери взаимопонимания с ними.

Коммуникативное воздействие, предназначенное для установления непосредственных духовных контактов преподавателя с обучаемыми, изначально диалогично и импровизационно.

Диалогическая ориентированность – существенный показатель культуры речевого поведения преподавателя. Перестройку процесса воспитания справедливо связывают с овладением мастерством диалога.

Коммуникативный диалог – элементарный акт педагогического общения. С него начинается и заканчивается любая совместная деятельность. Игнорирование, недооценка его значения неумолимо оборачиваются снижением ее результативности.

В отличие от дидактического диалога, доминантой которого является направленность на реализацию образовательных целей, назначение коммуникативного диалога – ориентирование и мобилизация обучаемых на решение предстоящих задач. У опытных педагогов он не отнимает много времени. Исключение составляют «разговоры по душам», когда неформальное общение становится самоцелью. Избыток разговоров не по делу, выяснение отношений за счет учебного времени способны дезорганизовывать дидактический процесс.

Развертывание общения преподавателя с обучаемыми начинается с первой инициативной реплики, выполняющей функцию речевого стимула и носителя темы беседы.

Выделяют следующие основные типы высказываний: этикетные формулы – приветствия, выражения благодарности, извинения и т. п.; запрос информации (вопрос, просьба); выражение эмоций; информирование, комментирование обстоятельств общения; фактические высказывания, не несущие серьезной информации, но направленные на поддержание разговора.

Диалогическое общение может реализоваться как дилог, трилог и полилог. В регламентированном учебно-воспитательном взаимодействии доминирует полилог. Возникающий на занятии диалог обычно протекает в присутствии третьих лиц. Полилогический, или учебный, диалог реализуется как фронтальная беседа с аудиторией.

В любом диалоге происходит периодическая смена ролей слушающего и говорящего. Известны два типа слушания – функциональное, нацеленное на безошибочное восприятие и анализ полученной информации, и личностное, сопровождаемое сопереживанием собеседнику.

Эмпатийное слушание – предпосылка адекватности речевого поведения педагога, оперативности его профессиональных реакций, предупреждение возникновения коммуникативных барьеров.

В установлении межличностных контактов преподавателя и

обучаемых приоритет принадлежит вопросам, имеющим коммуникативную направленность, нацеленным на привлечение к себе внимания, побуждение к определенным реакциям и поступкам, эмоциональному сопереживанию.

Речевому взаимодействию свойственна определенная динамика. Ответственным этапом является наведение «психологических мостов», «накопление согласия». Имеет смысл начинать разговор с нейтральной, но достаточно актуальной для аудитории темы – о погоде, политических новостях, телепередачах, учебных событиях и т. д.

Вопросы ставятся легко, без настойчивых требований на них отвечать. При этом важно избегать всего, что может разъединить собеседников. Убедительным признаком адекватного речевого поведения преподавателя является сокращение пауз между вопросами и ответами обучаемых, их инициативные высказывания, уменьшение количества односложных реакций. Постепенно выжидательность поведения сменяется речевой раскованностью и ответной доброжелательностью.

В своем большинстве современные педагоги ориентированы на демократический стиль общения с обучаемыми. Однако в повседневной практике равнопартнерство обучающего с обучаемыми нередко оказывается декларативным.

Характерными признаками педагогического доминирования выступают в диалоге:

1) злоупотребление длительными и громогласными высказываниями;

2) навязывание собственного мнения и готовых решений;

3) нетерпимость к инакомыслию;

4) нежелание до конца выслушать и понять собеседника;

5) стремление поставить несогласного «на место»;

1)6) злоупотребление замечаниями, сковывающими речевую активность партнера.

Весьма сложным видом речевой деятельности преподавателя является спор, в процессе которого ему приходится возражать кому-то, доказывать что-то. Только высокая культура этого вида диалога страхует от опасности превратить его в ссору, т. е. состояние взаимной вражды.

Культура спора обеспечивается соблюдением следующих педагогических правил:

1. Восприятие несогласия обучаемых как естественной реакции, следствия критического отношения к информации.

2. Децентрация, т. е. восприятие спорного вопроса глазами оппонента.

3. Учет глубинных мотивов конфронтации обучаемых (потребности в личностном самоутверждении, повышении статуса в среде сверстников, обиды, эмоционального возбуждения, состояния психологического дискомфорта и пр.).

4. Выражение неизменной доброжелательности по отношению к оппоненту, невзирая на репутацию и статус.

5. Подчеркнутая корректность в острые моменты конфронтации, проявления оскорбительной несдержанности обучаемых. Например, привычное обращение на «ты» заменяется на официальное «вы» и т. д.

6. Заинтересованное и уважительное отношение к любой точке зрения, даже абсурдной, забота о сохранении и повышении престижа каждого обучаемого. Критическая оценка конкретных действий, а не личности в целом («Этот поступок представляется мне некрасивым», а не «Ты всегда стремишься сорвать урок, потому что бездельник» и др.).

7. Контроль за эмоциональной тональностью спора, чтобы предупредить его перерастание в ссору.

8. При отстаивании своего мнения использование общепринятых этикетных норм («Мне кажется», «Подумаем вместе», «Может быть, я ошибаюсь» и т. п.), готовность признать ошибки, извиниться за оплошность.

9. Готовность выполнить просьбы обучаемых, учитывая их интересы, потребности, принять компромиссные решения.

10. Усиление того, что сближает с обучаемыми.

11. Терпимость, уступчивость в мелочах.

12. Стимулирование самооценки обучаемых.

13. Дисциплинирование аудитории с помощью косвенных воздействий – переключение внимания, шутки и т. д.

14. Доминирование экспрессии оптимизма.

Показателями низкой культуры диалога с обучаемыми можно считать следующие:

1. Ограничение свободы выражения мнений, в особенности несовпадающих с точкой зрения преподавателя («Хватит спорить о бесспорном», «Тебе еще рано иметь свои взгляды! Для этого нужно хотя бы прилично учиться»).

2. Ориентация лишь на запланированные цели («Опять ты у нас, Кокарев, отнимаешь время пустыми вопросами! Я ничего не успеваю сделать!», «Не отвлекай нас, Семенова, своими заумными вопросами!»).

3. Акцентирование того, что разъединяет с обучаемыми («Как ты можешь так думать, Гаврилова? Твое несогласие с головой выдает незнание материала»).

4. Мелочная нетерпимость, придирчивость («Как ты сидишь, Игнатьева! Положи руки на стол», «Как можно не знать таких простых вещей?»).

5. Дисциплинирование путем нажима, прямого порицания («Хватит показывать, какой ты умный», «Тебе, Веремеева, лучше бы помолчать и вспомнить о полученной неудовлетворительной оценке!»).

6. Угрозы («Попробуйте не выполнить это задание!»).

7. Упреки («Сколько раз напоминала, а ты...», «Я тебя предупреждала, а ты не хотел слушать...!»).

8. Унижение достоинства («Такого ленивого ученика у меня еще не было!», «Ну посмотрите на этого „профессора“! Лучше бы постригся»).

9. Высмеивание («Ребята, кого напоминает Лазарев? Санчо Панса, правда? Такой же толстый и ленивый»).

10. Демонстрация своего превосходства в различной форме: прямой («У тебя что, в голове – две извилины?»), смягченной («Ты вроде понятливый, Гальперин, а говоришь несуразности»), скрытой («Тут не в чем сомневаться, Никифорова, каждому нормальному человеку это ясно!»).

11. Ссылка на свой статус и жизненный опыт как аргумент в споре («Я работаю 20 лет, как ты можешь сомневаться в моих знаниях?»).

12. Менторство («Запомни, Хламова, так себя культурные люди не ведут», «Стыдно не знать элементарных вещей»).

13. Использование лести, показной доброты, улыбки, ласкательного вокатива (Наташенька, Сереженька) или обмана, запугивания в манипулятивных целях для извлечения своей выгоды, достижения эгоистических целей.

14. Доминирование экспрессии пессимизма («Ничего-то вы не умеете. И что мне с вами делать, ума не приложу», «Не представляю, как вы сдадите экзамены»).

Как видим, ведение коммуникативного диалога с учащимися требует от учителя высокой культуры – лингвистической, нравственной, психологической, педагогической.

Экспрессивность

Речи, лишенной экспрессии (от лат. «expressio» – «выражение»),

не бывает. Даже самая вялая, малосодержательная реплика несет оттенок определенных эмоциональных состояний – интеллектуальной пассивности, незаинтересованности в общении, а может быть, и иных – усталости или нежелания обнаруживать свои подлинные мысли и чувства. Экспрессия позволяет усилить изобразительность и выразительность слова.

Между профессиональным мастерством педагога и актера имеется сходство, поскольку объектом их воздействия является духовный мир личности, а основным средством выступает речевая экспрессия. Высокий уровень ее развития характеризуется как артистический, т. е. искусный, мастерский, виртуозный.

Каждый преподаватель широко использует в педагогических целях пристальный взгляд, укоряющее покачивание головы, улыбку или огорченное выражение лица, жесты утверждения и отрицания. Выразительным бывает не только оживленная мимика и энергичная жестикуляция, но и состояние статики, телесная неподвижность. Намеренно затянутая пауза и даже покашливание помогают обучаемым лучше понять педагога.

Культура речевого поведения предполагает осмысление преподавателем своих экспрессивных проявлений, их критическую самооценку, культивирование естественной самобытности языка и сознательное использование его в учебно-воспитательных целях. К сожалению, у многих преподавателей замечена стереотипность эмоционального самовыражения. И более выразительными оказываются не положительные, а негативные чувства, проявляемые по отношению к обучаемым.

Экспрессивность речевого поведения преподавателя обусловлена использованием выразительных средств разных уровней.

На лексико-семантическом уровне она зависит от выбора слов. Выражению переживаемых эмоций способствуют междометия, усилительные частицы, союзы.

На синтаксическом уровне речевая экспрессия связана с использованием восклицательных, повелительных, сослагательных конструкций, незавершенных предложений, риторических вопросов, восклицаний, анафор (повтора слова и грамматических конструкций в начале предложения), эпифор (повтора слова или их сочетаний в конце предложения), инверсии.

Средством выразительности выступает образность, метафоричность слова, т. е. оперирование речевыми формами, имеющими переносный смысл. Уместно используемые поговорки, пословицы, фразеологизмы, крылатые слова помогают учителю ярко и

лаконично выразить мысли и чувства.

Значение невербальных коммуникаций чрезвычайно велико. Они могут выполнять все основные функции языковых знаков и фактически заменить разговорную речь.

Помимо дополнения, замещения, предвосхищения слова, регулирования, акцентирования внимания на той или иной части высказывания, невербальная экспрессия экономит речевые средства. Невербальной экспрессии принадлежит приоритет в создании образа говорящего, отражении переживаемых эмоций и чувств – возбуждения и равнодушия, уверенности и сомнения, симпатии и антипатии, радости и гнева.

7.3. Невербальные средства в управлении педагогическим общением

Все многообразие невербальных средств принято разбивать на три группы: 1) фонационные; 2) кинетические; 3) проксемические. Соответственно невербальное поведение учителя складывается из интонации – движений голоса, движений тела и расположения в пространстве.

Фонация

Голосовой аппарат, состоящий из дыхательных органов, вибраторов, резонаторов и артикуляторов, является главным рабочим инструментом учителя. От того, насколько им владеют, зависят звучность, тембр, темп, артикуляция (произношение) – те компоненты устной речи, которые определяют ее интонационное богатство и своеобразие.

Изменяя звучность, мелодику, темпоритм высказываний, учитель может выразить тончайшие нюансы эмоционального отношения к предмету разговора, собеседнику, расширить смысловую емкость слова, при желании придать ему обратное значение. Например, сказав «спасибо», можно выразить и сердечную благодарность, и обиду, и равнодушие, и насмешку.

Речевой поступок имеет своим индикатором интонацию. Именно она играет первостепенную роль в управлении поведением собеседника, эмоционально заражает его и внушает определенный строй мыслей.

Ритмико-мелодическая характеристика речи обусловлена движением голоса (его повышение и понижение), темпоритмом, тембром, интенсивностью звучания и ударением – фразовым и логическим.

Звучность речи зависит не только от природных особенностей голосового аппарата, но и настроения, эмоциональных состояний. Например, переживание печали придает голосу приглушенное звучание, радости – звонкость. Речевое обаяние учителя зависит и от тембра голоса. Он может быть не только теплым и нежным, глубоким и мягким, но и глухим, скрипучим, стеклянным.

Обучаемых раздражает сбивчивая, невнятная, монотонная, плохо слышимая или громкоголосая речь, дефекты произношения – шепелявость, гнусавость, хрипота. При отработанной дикции даже произнесенное шепотом слово доходит до каждого из сидящих на занятии.

Выбор темпоритма обусловлен конкретными обстоятельствами общения, его целевой направленностью, эмоциональным состоянием говорящего. Взволнованности свойственно ускорение, состоянию невозмутимости – замедление ритма.

Восприятие звучащей речи обусловлено фразовым ударением, паузами. С помощью ударения делаются необходимые лексические акценты. Помимо физиологической функции, позволяющей говорящему сделать вдох, пауза способна упорядочить высказывание, разделить на смысловые куски, привлечь внимание к сугубо важной информации.

Преподаватель общается с обучаемыми не только, когда говорит, но и когда выразительно молчит. Если аудитория возбуждена, ведет себя шумно, надежным средством дисциплинирования выступает спокойное недоумение педагога, его затянувшееся молчание.

Молчание как коммуникативный знак может выполнять многообразные функции:

1) контактную, реализуемую в ситуации взаимопонимания, как показатель близости, когда слова излишни;

2) дисконтактную, проявляющуюся при отсутствии взаимопонимания, свидетельствующую об отчужденности коммуниканта;

3) эмотивную, когда таким образом передаются различные эмоциональные состояния: страх, удивление, восхищение, радость и др.;

4) информативную, как сигнал согласия или несогласия, одобрения или неодобрения, желания или нежелания совершить какое-либо действие;

5) стратегическую, когда выражается нежелание говорить с определенной целью: не показать свою осведомленность;

6) риторическую, как способ привлечения внимания, придания

особой весомости последующему высказыванию;

7) оценочную, как реакцию на действия и слова собеседника;

8) акциональную для выражения извинения, прощения, примирения, нередко сопровождаемую паралингвистическими средствами – жестами, мимикой.

Известны такие разновидности интонационных стилей, как информационный (деловой), научный, публицистический, художественный, разговорный. Специальные исследования показали присутствие в речи преподавателя всей интонационной палитры. Стилистика речевого поведения обусловлена педагогическими задачами, тематикой высказываний, конкретной ситуацией и другими обстоятельствами.

Для профессионального владения голосом необходима специальная работа, обеспечивающая культуру звукоизвлечения, речевую экспрессию и исправляющая недостатки. Многие профессиональные заболевания голоса являются следствием форсирования звука, игнорирования правил фонационного дыхания.

Кинесика

Выразительность речевого поведения зависит от умелого использования кинетических (от греч. «kinetikos» – «движение») средств – мимики, жестикуляции, пантомимики. Действуя на зрительный канал восприятия, они усиливают впечатление от звучащей речи, экономят время, позволяют оттенить смысл словесного высказывания, отделить главное от второстепенного.

Как язык тела кинесика включает и манеры индивидуального самооформления – одежду, украшения, прическу, макияж, т. е. все то, от чего зависит в значительной мере внешняя привлекательность учителя, его аттракция.

Рассмотрим более детально средства телесной экспрессии.

Всю моторику, свойственную лицу (мимику), рукам (жестикуляцию), телу (пантомимику), включают в понятие «жесты».

Дифференцируют жесты речевые и двигательные, выполняющие прагматические функции. И.М. Юсупов и Л.В. Бевзова предлагают следующую классификацию речевых жестов преподавателя:

– коммуникативные, способные заменять в речи элементы языка: приветствия и прощания; привлекающие внимание, подзывающие, приглашающие, запрещающие; утвердительные, отрицательные, вопросительные; выражающие благодарность, примирение и т. п.;

– описательно-изобразительные, сопровождающие речь и

теряющие смысл вне словесного контекста;

– модальные, выражающие отношение к людям, предметам, явлениям, процессам (неуверенность, раздумье, сосредоточенность, разочарование, радость, восторг, удивление, неудовольствие, иронию, недоверие и т. д.).

Решающую роль в формировании внешнего впечатления о человеке играет лицо. При этом обращается внимание не только на овал и черты, но и на характерные физиогномические маски как отражение внутреннего мира, личностных качеств.

Доминирующие эмоциональные состояния – открытости и доброжелательности, злобности и подозрительности – со временем накладывают зримый отпечаток на внешность, проявляясь в типичных экспрессивных масках. Именно поэтому можно иметь от природы красивое, но непривлекательное лицо.

Выражение суровости, непреклонности, ехидно поджатые губы, холодный блеск глаз настораживают детей, лишая естественной живости. Очевидная доброжелательность располагает к диалогу, активному взаимодействию.

Несмотря на свою неоднозначность, экспрессивно-мимические средства общения являются наглядным индикатором эмоционального отношения человека к человеку, обнаруживая содержание, не передаваемое больше никакими иными средствами с такой полнотой и в таком качестве.

Мимика может быть более или менее развитой, красноречивой и неопределенной, разнообразной и однообразной, характеризоваться быстрой и медленной сменой выражений, стереотипной и индивидуальной, передающей и не передающей нюансы, гармоничной и беспорядочной, естественной и манерной.

Общепринятым знаком расположения к собеседнику является улыбка. Однако далеко не всегда она внушает доверие.

Ложно понятый педагогический авторитет, стремление к самовозвышению побуждают некоторых преподавателей, в обыденной жизни веселых и жизнерадостных, надевать на себя тогу нарочитой официальности, мимической невозмутимости и эмоциональной сухости. Такая тенденция затрудняет переход от ролевого взаимодействия к межличностному, снижает силу личного влияния педагога.

Мимика может быть спонтанной и произвольной. Каждый человек способен к управлению лицевыми мускулами, хотя механизмом формирования мимической экспрессии является подражание, уходящее корнями в раннее детство.

О своеобразии лицевой экспрессии судят по целостному восприятию динамики движения комплекса мышц, в котором выделяют следующие зоны: верхнюю – лоб – брови, среднюю – глаза – нос и нижнюю – губы – подбородок. Каждая из зон обладает своеобразной информативностью, например сдвинутые нахмуренные брови сигнализируют о недовольстве, широко открытые глаза – об удивлении, дрожащий подбородок – о сильной обиде.

Серьезную регулятивную функцию выполняет «контакт глаз». Взглядом, направленным на собеседника, привлекают внимание к себе и предмету разговора, демонстрируют расположение (ласковый взгляд) и отчуждение (холодный взгляд), выражают недоумение (вопросительный взгляд), иронию (насмешливый взгляд), осуждение (строгий взгляд), оповещают собеседника о предоставлении ему слова, поддерживают психологический контакт. Пристальный взгляд усиливает внушающий эффект слова. Блуждающий, бегающий, ускользающий, тяжелый, злобный, испепеляющий взгляд настораживает, раздражает, отталкивает.

Каждый ребенок нуждается в визуальном контакте с наставником, его внимательном, личностно-заинтересованном взгляде. Однако взгляд, длящийся более десяти секунд, вызывает у собеседника чувство дискомфорта.

Исключительной силой экспрессии обладает рука. Она развивалась и совершенствовалась вместе с психикой человека, выступая не только как орудие труда, но и орган выражения тончайших переживаний.

Неотъемлемым элементом оптико-кинетической экспрессии являются позы преподавателя, связанные с осанкой, ее стройностью или сутулостью, привычками определенным образом стоять, садиться, передвигаться.

В общении используются открытые или закрытые позы. Закрытые позы, когда прикрывается передняя часть тела и очевидно стремление занять меньше места в пространстве («наполеоновская» поза), воспринимаются как знак недоверия и несогласия. Наоборот, открытая поза – широко раскинутые руки ладонями вверх – является экспрессией доверия, эмоционального расположения к собеседнику.

Прямая, напряженная спина, широко развернутые плечи, поднятый подбородок расшифровываются как стремление к утверждению своего статуса.

Диалогическая инициативность предполагает пантомимическую энергичность, очевидную волевую собранность. Телесная расслабленность, не контролируемость внешнего рисунка поведения –

круглая спина, выпяченный живот, привычка не опускаться на стул, а грузно «плюхаться», широко расставлять ноги, беспорядочное хождение взад и вперед или топтание на месте – критически осмысливаются обучаемыми, вызывают насмешки, отвлекают внимание от предмета разговора.

Подобные пантомимические изъяны прощаются немногим педагогам, чаще всего немолодым, способным своей эрудицией и обаянием, профессиональным мастерством в какой-то мере нейтрализовать их. Для большинства же недооценка телесной экспрессии оборачивается возникновением труднопреодолимых психологических барьеров.

Характерен перечень экспрессивных проявлений, способствующих, по А.А. Леонтьеву, сближению коммуникантов: высокая степень контакта глаз, улыбки, утвердительные кивки, интенсивные движения рук, наклон тела вперед, прямая ориентация. Негативное впечатление производит малый контакт глаз, слабая пантомимическая и жестикуляционная экспрессия, отклонение торса от собеседника, отрицательные движения головой.

К невербальным средствам общения относятся рукопожатия, объятия, прикосновения, поцелуи, поглаживания, похлопывания по спине, плечу, объединяющиеся понятием такесики. Такесические способы выражения эмоций, символизируя об определенном уровне близости собеседников, требуют особой культуры и такта.

Каждый человек учится языку жестов, обретает умение координировать свои движения в пространстве. Высокая пластическая культура, которой обладают актеры, формируется в процессе специального тренинга. Вероятно, в профессиональном обучении студентов педвузов подобные занятия также необходимы. Пока, к сожалению, в жестах многих преподавателей доминирует интуитивное начало. Поэтому нередко столь шокирующими бывают их манеры: экспрессивная скованность или мимическая и жестикуляционная избыточность, неоправданность, неуместность телодвижений.

Плодотворность речевого общения обусловлена его пространственной организацией. Сложилась особая отрасль психологического знания – проксемика (от лат. «proximus» – «ближайший»), предметом которой является выявление закономерностей физического расположения коммуникантов по отношению друг к другу. Дистанция способна сближать и разъединять собеседников.

На характер общения влияют акустическое, визуальное,

тактильное и обонятельное пространства. Акустическое пространство ограничено расстоянием, позволяющим партнерам слышать друг друга, визуальное – видеть, тактильное – физически ощущать и обонятельное – чувствовать запахи.

Проксемикой выделено несколько видов возможных дистанций между партнерами: интимная (15–46 см), личная (45– 75 см), социальная (75–100 см) и публичная (3,5–7,5 м). Первые два вида свидетельствуют о близких, дружеских отношениях. Социальная дистанция принята в деловом общении, публичная – между малознакомыми и незнакомыми. Обычно люди избегают подходить друг к другу ближе, чем на расстояние вытянутой руки, ибо каждому свойственно чувство территориальной автономии.

Неоправданное приближение постороннего, как правило, вызывает настороженность, желание удлинить дистанцию. Имеются контактные и неконтактные нации, различающиеся по особенностям тактильного общения. К первым относятся арабы, латиноамериканцы, жители Юго-Западной Европы, ко вторым – население Азии, северных областей Западной Европы, индейцы, пакистанцы.

С педагогической точки зрения межличностное пространство можно рассматривать как средство повышения продуктивности речевого общения, ибо оно связано со снятием защитных барьеров между преподавателем и обучаемыми.

Укорачивание или удлинение дистанции способно усилить или ослабить взаимодействие. Неоправданное удлинение расстояния между преподавателем и аудиторией снижает воздейственную силу его слова.

Пространственная организация речевого общения предполагает учет ориентации, т. е. угла поворота собеседников друг к другу. В диадном общении приняты следующие ориентиры: напротив, параллельно и под углом друг к другу. Если беседуют трое, то двоим удобнее сидеть напротив третьего. Группа из четырех делится на диады, сидящие визави.

В диаде полемику ведут напротив, сотрудничают под углом, выполняют совместную работу рядом. Круглый стол создает атмосферу равноценности сидящих. При проведении дискуссии целесообразно рассаживание обучаемых полукругом, так им удобнее видеть преподавателя и друг друга. Подобная организация пространства стимулирует взаимное эмоциональное заражение и взаимопонимание. Невежливо во время разговора стоять к собеседнику боком или спиной.

Суммируя вышеизложенное об экспрессии невербального

поведения учителя, можно выделить следующие основные показатели, свидетельствующие о ее своеобразии и культуре:

1. Интонация (разнообразная, монотонная, подвижная).
2. Дикция (ясная, нечеткая).
3. Темп речи (быстрый, медленный, умеренный).
4. Регистр звучания голоса (высокий, низкий, средний).
5. Сила голоса (сильный, слабый, умеренный).
6. Тембр голоса (благозвучный, глухой, звонкий).
7. Мимика (статичная, подвижная, выразительная).
8. Контакт глаз (соблюдается, не соблюдается).
9. Доминирующие физиогномические маски (улыбчивость, доброжелательность, хмурость, злобность).
10. Жестикуляция (оживленная, сдержанная, избыточная, умеренная).
11. Позы (расслабленные, напряженные, свободные, скованные, естественные).
12. Дистантность (соблюдение или нарушение проксемических закономерностей).
13. Адекватность использованной экспрессии ситуации общения.
14. Артистизм (эстетика манер, внешнего самооформления).
15. Национальные особенности.

В овладении экспрессивной культурой можно выделить следующие уровни:

– интуитивный, когда самовыражению учителя характерна спонтанность, неосознанность;
– стереотипный, когда педагогическая экспрессия осознается, но не отличается самобытностью и мастерством;
– творческий, когда самовыражение осознанно, нестандартно, импровизационно, артистично.

Культура невербальной экспрессии отражает уровень профессионального мастерства и своеобразие манер преподавателя. Мастера отличает развитая способность использовать многообразие средств личной экспрессии в профессиональных целях.

Комплекс используемых экспрессивных средств – лексических, фонационных, кинетических и проксемических, их сочетание создают впечатление об общей тональности речевого общения. Она может быть приподнятой, обыденной, деловой, интимной, вульгарной. В торжественных случаях оправдана некоторая приподнятость, в повседневном урочном общении – деловитость, в беседе с глазу на глаз – интимная доверительность тона.

Внешнее самооформление

Внешнее самооформление – прическу, макияж, одежду, обувь – можно рассматривать как своеобразную форму личностной экспрессии. Оно играет не последнюю роль в создании общего впечатления о преподавателе. Визуальная привлекательность, обаяние облегчают установление эмоциональных контактов с детьми, негативное восприятие создает психологический барьер, затрудняя общение.

О серьезной значимости затрагиваемой проблемы говорит выделение в последнее десятилетие особой отрасли знаний – имиджиологии, изучающей закономерности формирования у окружающих образа человека в единстве внутренних и внешних проявлений – стиля деятельности и общения, костюма и украшений. Обрели популярность новые профессии имиджмейкера и визажиста, знатоков искусства оформления внешности, совершенствования манер поведения.

Сегодня без консультаций с ними не обходится не только звезда кино и эстрады, но и политик, бизнесмен, т. е. тот, кто серьезно озабочен производимым впечатлением. Вероятно, определенная информированность в вопросах имиджиологии необходима и учителю, чтобы более осознанно и многосторонне подходить к самовыражению.

Психолого-педагогические причины неблагополучия в сфере речевого общения с учащимися многообразны. Основная – его технократическая направленность на передачу предметной информации или организацию предметно-практической деятельности. Сказывается недооценка непосредственных речевых коммуникаций воспитательного значения, свойственных живому педагогическому общению и не поддающихся жесткой регламентации.

Установлению благоприятных взаимоотношений с учащимися препятствует авторитарность речевого поведения учителя, тяготение к диктату и монологу, использование коммуникативных средств на интуитивном уровне. Отрицательно отражается на внешнем рисунке поведения пластическая невыразительность, порой не эстетичность жестов.

Для любого преподавателя профессионально значимы вербальные способности: лексическое богатство, развитая оперативная память, обеспечивающая речевую активность и находчивость, языковая оригинальность и самобытность.

Речевое поведение преподавателя в значительной мере

детерминирует коммуникативную культуру обучаемых. Использование ими различных моделей речевого поведения зависит от экспрессивного репертуара педагогов. Исследователи констатируют стереотипность экспрессии многих из них. Причем более выразительными оказываются проявления негативного отношения к обучаемым и значительно менее выразительными – положительного.

Повседневное общение с преподавателем можно рассматривать как естественный тренинг, в процессе которого у обучаемых формируются определенные коммуникативные умения и навыки. Именно поэтому речевое поведение преподавателя как руководителя педагогического общения призвано быть эталонным.

7.4. Педагогические конфликты и их преодоление

Актуальность изучения педагогических проблем, связанных с преодолением конфликтности учебно-воспитательного взаимодействия, обусловлена потребностями школы, процессами ее демократизации и гуманизации.

Длительное время в теории и практике конфликты в банальном общении «преподаватель–обучаемые» оценивались односторонне, как нежелательные явления, следствие ошибочной линии поведения воспитателя, его недостаточной требовательности.

Собственно педагогическими можно считать конфликты, возникающие в системе «преподаватель–обучаемые», преодоление которых предполагает использование специфической технологии. Именно они являются самыми распространенными, именно их преодоление требует от преподавателя профессионального мастерства.

Что касается конфликтного взаимодействия преподавателя с коллегами, администрацией, то оно подчиняется общепринятым нормам делового общения и может быть предметом специального рассмотрения.

Императивная педагогика – педагогика бесконфликтная, поскольку деятельность в ее рамках основывается не на решении проблем, а на копировании и трансляции образцов уже известной деятельности. Конфликты не разрешались, а подавлялись. Традиционные педагогические реакции на нарушение детьми школьного порядка и режима отличались репрессивностью.

Конфликтная ситуация является всегда экстраординарной, и перевод ее в русло продуктивного взаимодействия требует от педагога

творческого подхода, высокой коммуникативной компетентности, преодоления стереотипов авторитарной педагогики.

Серьезные пробелы в развитии педагогической конфликтологии негативно сказываются на уровне профессионального мышления современного преподавателя, оборачиваясь неумением преодолевать естественно возникающие коммуникативные трудности.

Культура разрешения межличностных конфликтов имеет не только воспитательное, но и дидактическое значение. Так, зарубежные ученые связывают высокую результативность японской системы образования с умением учителей избегать прямых столкновений с детьми, находить в проблемных ситуациях компромиссные решения.

Для того чтобы дать достаточно полную характеристику любому явлению, необходимо изучить комплекс его внутренних и внешних связей, их взаимозависимость. С научной точки зрения важно выделить и четко определить содержание терминов, с помощью которых описываются те или иные закономерности.

К основным конфликтологическим понятиям можно отнести межличностное противоречие, конфликт, конфликтную ситуацию, объект, субъекты, предмет конфликта, инцидент.

Понятие педагогического конфликта и его детерминанты

Специфика педагогического конфликта заключается в том, что в нем сталкиваются представители разных социальных групп, обладающих различным статусом. Говоря спортивным языком, преподаватель и обучаемый выступают в разных весовых категориях.

Цель преподавателя как воспитателя, руководителя заключается не в том, чтобы победить, навязать обучаемому свое решение, а, наоборот, укрепить его волю и разум, пробудить добрые чувства.

Педагогическому взаимодействию свойственна определенная динамика развития, обусловленная внутренними, субъективными, и внешними, объективными, причинами.

Известно, что продуктивное взаимодействие личностей реализуется при условии их сходства и различия. Для возникновения взаимообогащающего диалога необходимы не только общий язык, но и разница в уровне информированности партнеров в предмете общения, своеобразие их взглядов.

В педагогическом общении раскрывается субъективный мир и обучаемых, и преподавателя, обнажается их личностное своеобразие. Противоречивость их взаимодействия детерминирована различием

психологии, актуального эмоционального состояния, возраста, эрудиции, жизненного опыта, культуры, воспитанности, выполняемых социальных ролей и т. д.

Напряженно-противоречивым является сам процесс становления личности каждого обучаемого, протекая в постоянной борьбе зарождающихся черт с отживающими, между новыми потребностями и устаревшими способами их удовлетворения, между стремлением к взрослости, самостоятельности и инфантильностью, между желанием самоутверждения и неадекватными средствами его реализации, между направленностью добиться успеха и ненадежностью используемых средств, между сознанием и поведением и т. д.

С психологической точки зрения конфликт означает столкновение противоположно направленных, несовместимых потребностей, мотивов, интересов, мыслей, чувств, актов поведения. Основные отличия конфликта от противоречия заключаются в силе эмоционального накала противостояния, остроте негативных переживаний преподавателя и обучаемых – гнева, оскорбленного достоинства, унижения, страха, ненависти и т. п., а потому особой трудности преодоления.

Преодоление внутренних и внешних противоречий служит источником личностного совершенствования и обучаемых, и преподавателя. По закону диалектики внутренние противоречия разрешаются через внешние.

В свою очередь, внешние противоречия имеют свойства трансформироваться во внутренние, порождая состояние психологического дискомфорта и угнетенности. Поэтому педагогическое руководство преодолением внешних противоречий во взаимоотношениях с обучаемыми требует постоянного внимания к их эмоциональному самочувствию.

Контролируемые противоречия играют позитивную роль, стимулируя переход субъектов общения из одного качественного состояния (интеллектуального, эмоционального, волевого) в другое, способствуя совершенствованию межсубъектного взаимодействия. Умелое преодоление противоречий сближает преподавателя и обучаемых, ведет к взаимопониманию. Гармонизация взаимоотношений помогает обретению общих интересов и совпадению целей.

Преодоление межличностных противоречий может осуществляться на интуитивном, эмпирическом и научно осознанном уровнях. В основе спонтанного поведения преподавателя лежит метод

проб и ошибок. Опасность этого пути заключается не только в принятии ложных решений, но и в отсутствии педагогического предвидения и перспективы, в неуправляемости процесса общения.

Межличностные противоречия бывают глубокими и поверхностными, длительными и кратковременными. Игнорирование противоречий, затрагивающих глубинные интересы и потребности обучаемых, чревато конфликтами, разрешение которых для преподавателя представляет повышенные трудности.

Преодоление противоречий, с которыми преподаватель сталкивается в повседневном общении с обучаемыми, требует высокой коммуникативной компетентности. Ее доминантой является использование гуманистических технологий, отказ от авторитарности, организация демократического общения с обучаемыми, когда разрешение межличностных разногласий опирается не столько на расхождения между сторонами, сколько на поиски единства, того, что может сблизить преподавателя и обучаемых, ориентация на совместное решение возникающих проблем.

Несмотря на разницу в функциях и социальных ролях преподавателя и обучаемых, их объединяет совместная предметная деятельность. Равнопартнерское субъект-субъектное взаимодействие позволяет объединить процессы образования и воспитания в процессы самообразования и самовоспитания.

Дефектность авторитарных способов регуляции взаимоотношений с обучаемыми заключается в том, что процессы обучения и воспитания реализуются как бы вопреки их желаниям и интересам. Основные усилия преподавателя направляются не на организацию диалога, а на одностороннее предъявление категорических требований, на подавление сопротивления им, внешнее дисциплинирование путем применения различного рода педагогических санкций.

Тяга преподавателя к насильственному или гуманистическому, ненасильственному, преодолению межличностных противоречий наглядно проявляется в конфликтных ситуациях. Для того чтобы произошел конфликт, недостаточно наличия противоположно направленных целей и несовпадающих позиций партнеров. Необходима педагогическая ситуация, обостряющая взаимоотношения.

Роль пускового механизма выполняет конкретный инцидент (от лат. «incidentes» – «неприятный случай», «происшествие»), провоцирующий конфликтные взаимодействия. Это внешний сигнал неблагополучия в общении, когда одна из сторон начинает

действовать, ущемляя интересы другой.

Субъективной стороной обострения межличностных противоречий выступает мотивация, обусловленная уровнем их осознания. В одном случае искрой, от которой вспыхивает пламя конфронтации, может быть отметка за ответ, воспринятая обучаемыми как несправедливая, или обидная шутка преподавателя, в другом – непослушание обучаемого, побудившие педагога к определенным санкциям и т. д.

Разница в оценке возникающих противоречий обучаемыми, с одной стороны, и педагогом, с другой, стимулирует развитие конфликта. У обучаемого таким движителем может быть переживание унижения, ущемленное самолюбие, опасность потери обретенного статуса среди сверстников, стремление к самоутверждению, лишение права принимать самостоятельные решения, а иной раз это и способ эмоциональной разрядки, преодоления внутренних противоречий.

Преподаватель, идущий на конфликт, руководствуется своими мотивами. Таким образом он отстаивает свое право на уважение, защищает личностно значимые ценностные представления, стремится оказать дисциплинирующее влияние на учащихся, предупредить повторение ошибок, накопление негативного опыта и т. д.

Субъективным фактором конфликтогенности педагога может быть и феномен психологической защиты, проявляющийся в интуитивном стремлении утвердить свое «я» и избавиться от профессиональной слабости и беспомощности путем приписывания обучаемым своих пороков и недостатков.

Профессиональная реакция преподавателя на инцидент позволяет предотвратить эскалацию эмоционального напряжения, нормализовать дальнейшее взаимодействие. Если же решение педагога не отличается конструктивностью, начинается борьба амбиций, самолюбий, итогом которой выступает взаимное отчуждение.

Периодически возникающее противостояние обучаемых педагогу можно рассматривать как особую разновидность социально-психологических конфликтов, подчиняющихся их общим закономерностям.

Однако конфликтам, инициированным процессом учебно-воспитательного взаимодействия, присуща своя логика, обусловленная педагогическими целями и существенной разницей в статусе, в возрасте, образованности, социальной зрелости, культуре, воспитанности наставника (взрослого человека), с одной стороны, и

обучаемых – с другой.

Педагогический конфликт является отражением противоречивости совместной деятельности. Чем она сложнее, тем больше опасность дезинтеграции взаимоотношений. Неизбежность возникновения межличностных противоречий вовсе не означает, что в любом случае они фатально ведут к конфликту. Далеко не каждый межличностный конфликт педагога с обучаемым является разрушительным с психологической точки зрения. Как и противоречие, конфликт объединяет позитивные и негативные стороны.

Своевременно разрешенный конфликт позволяет бороться с застоем, самоуспокоенностью взаимодействующих сторон, побуждая к самоанализу, самокритике и в конечном итоге сплачивая их на основе лучшего взаимопонимания.

Острые переживания, порождаемые конфликтом, стимулируют внутреннюю работу по принятию фактов и событий жизни, по установлению смыслового соответствия между сознанием и поведением. Способность личности вступать в противоборство свидетельствует о сложном духовном мире, об осознании своих чувств, об имеющейся системе ценностей.

Отстаивая свои права, взгляды, интересы, личность обнаруживает свою истинную сущность, нередко открываясь с самой неожиданной стороны. С очевидностью проявляются нравственные установки – эгоизм и альтруизм, конформизм и принципиальность, смелость и трусость. Способность к протесту отражает определенный уровень социальной зрелости.

Противостояние, как правило, связано с острыми эмоциональными переживаниями негативного свойства. Однако воспитательный процесс не может строиться на одностороннем культивировании положительных эмоций. Альтернативное противопоставление полезности положительных и вредности отрицательных переживаний не оправдано.

Культура разрешения конфликтов повышает интеллектуальную, эмоциональную и волевую активность взаимодействующих сторон, поднимая межличностные отношения на более высокий уровень.

Противостояние, разыгрывающееся в обстановке публичности, оказывает серьезное влияние и на тех, кто вступает в противоборство, и на тех, кто присутствует при этом. От того, как ведет себя преподаватель в критических ситуациях, зависит его авторитет и нравственно-психологический климат в аудитории.

Переживание и осмысление острых коммуникативных ситуаций

выступают предпосылкой совершенствования психолого-педагогической культуры преподавателя. Прослеживается тесная связь между его умением оперативно и педагогически грамотно реагировать на конфликтную ситуацию и эффективностью учебно-воспитательного взаимодействия.

Отмечая позитивное влияние на профессиональный рост преподавателя и личностное развитие обучаемых конструктивно разрешаемых конфликтов, нельзя умолчать и о серьезных негативных сторонах любого противостояния.

Эмоциональное напряжение снижает критичность мышления, искажает восприятие оппонента, побуждает к превратному толкованию его поступков, повышает уровень тревожности, провоцируя неоправданные, нередко оскорбительные способы психологической защиты.

Даже во внешне благополучно разрешенном конфликте всегда есть опасность обострения внутренних противоречий. Кроме того, в эмоциогенных ситуациях бывает трудно избежать дистресса, переживаемого диадой (педагог–обучаемый) и присутствующими при этом.

Педагогический конфликт является сложным процессом, которому свойственна своя логика развития, обусловленная объективными и субъективными факторами.

В структуру конфликтной ситуации как совокупности обстоятельств, инициирующих разногласия, входят объект, предмет, субъекты конфликта, т. е. его участники. Объект спора воспринимается ими как нечто внешнее. Это может быть любой момент общения педагога и обучаемых – формального, регламентированного и свободного.

В предмете конфликта превалирует личностное восприятие ситуации и действий оппонента. Субъективные особенности восприятия обусловлены многообразными факторами – ценностными ориентациями, самооценкой, психологическим своеобразием личности, статусом, возрастом, адекватным эмоциональным состоянием и т.п.

Осознание ситуации как конфликтной, угрожающей удовлетворению притязаний и интересов, сопровождается острыми эмоциональными переживаниями – обиды, унижения, тревоги, которые побуждают к противостоянию, блокированию нежелательных действий партнера.

Не каждая конфликтная ситуация трансформируется в конфликт. Если изменить ситуацию общения до появления

инцидента, можно преодолеть конфликт с меньшими психологическими потерями. Способы изменения конфликтной ситуации выступают способами ее разрешения. Конфликт исчезает с ликвидацией породивших его обстоятельств.

Помимо личностно инициированных субъективных конфликтных ситуаций различают объективные конфликтные ситуации, выступающие перманентными источниками инцидентов.

Поведенческие реакции субъектов конфликта многообразны и зависят от их личностных особенностей. Это может быть открытый, скрытый и пассивный протесты.

К основным формам конфликтного поведения обучаемых можно отнести:

вызывающие действия и поступки (нарушение дисциплины, грубость, дерзость, непослушание, заведомая ложь);

некорректное выражение несогласия; резкая критика действий и поступков педагога;

скрытое противостояние (игнорирование педагогических требований, незаинтересованное отношение к педагогическому мнению, уклонение от контактов, пропуск занятий);

пассивный протест (молчаливое отчуждение, обида, слезы);

провокационные действия и поступки («каверзные» вопросы, безобидные шалости и жестокие проделки с целью досадить педагогу).

Известно, что инициатором педагогического конфликта может быть не только обучаемый, но и сам преподаватель.

Его конфликтогенные проявления также отличаются разнообразием:

грубость, попрание достоинства, наклеивание ярлыков («тупица», «бездельник», «двоечник» и т. д.);

публичная компрометация обучаемого, разглашение доверенных тайн;

неприятие критики в свой адрес;

скрытое унижение личности (иронии, насмешки); пристрастное отношение, выделение «любимчиков» и «козлов отпущения»;

обидное нарушение педагогического этикета (например, к одним ласковое обращение по имени, к другим – официальное по фамилии);

прямой диктат («Я сказал, значит, так и делай!»); месть и прямое или косвенное сведение счетов («Получи же то, что заслужил!», «Я предупреждал, но ты не слушал...»); запугивание («Ты очень пожалеешь об этом!», «Я слов на ветер не бросаю, помни!»);

демонстрация превосходства – интеллектуального,

нравственного («Не понимаю, как можно не разобраться в элементарных вещах», «В твои годы я уже...»);

равнодушие к учебным успехам обучаемых; бойкотирование; лицемерие, расхождение слов и дел;

использование третьих лиц для расправы.

Приведенный перечень достаточно типичных конфликтогенных, т. е. провоцирующих агрессивные реакции психологической защиты у обучаемых, в своей сущности является выражением педагогического императива, нарушением принципов профессиональной этики, неумением строить учебно-воспитательное взаимодействие на ненасильственной равнопартнерской основе.

Конфликтогенное поведение педагога представляет опасность не только потому, что ведет к обострению взаимоотношений с обучаемыми. Образ действий, поступки наставника воспринимаются ими как допустимая модель поведения, заражая агрессивностью и репрессивностью.

Исключающим конфликты является лишь положительное отношение. Именно тогда возникающие межличностные противоречия легко преодолеть, так как и преподаватель, и обучаемые объединяются совместным стремлением к достижению цели. Разногласия лишь обогащают совместный поиск и выбор решения возникающих проблем.

Безусловно конфликтным является отрицательное отношение. Неприязнь, негативное восприятие личности педагога создают постоянную напряженность в общении. При этом поведенческие реакции обучаемых не отличаются адекватностью. Чтобы преодолеть их враждебные установки и завоевать доверие, уважение, педагогу требуется терпение, настойчивость, постоянная рефлексия.

При противоречиво-положительном отношении, когда у обучаемых очевидны колебания между симпатией и антипатией к преподавателю, имеется тем не менее реальная основа для сотрудничества. Преодолеть конфликтность педагогу помогают такт, терпимость, настойчивость.

Противоречиво-отрицательное отношение, будучи потенциально взрывоопасным, не исключает возможности накопления согласия и кооперативности в учебно-воспитательном взаимодействии. Преподавателю важно найти способы сближения и сотрудничества с обучаемыми, усиления их положительных позиций, преодоления предубежденности и настороженности.

Потенциально деструктивным является равнодушное, обезличенное отношение обучаемых к педагогу. Апатия,

эмоциональный застой способны смениться неожиданной, внешне немотивированной агрессией.

Установлена зависимость разрешения межличностных конфликтов от психологического стиля педагогического общения.

Авторитарный стиль позволяет педагогу выйти из конфликта при условии принятия обучаемым позиций педагога. Неустойчивый стиль, зависящий от эмоционального состояния педагога, способствует созданию нервозной обстановки в аудитории.

Нейтральный стиль, характеризующийся внешним благополучием, затрудняет разрешение глубоких конфликтов.

Доброжелательный стиль – наиболее благополучный, ибо позволяет легко, быстро и рационально устранять противостояние.

Увлеченный стиль – антипод авторитарного – характеризуется наименьшей конфликтностью, позволяя выдвигать на первый план личностную значимость общения.

Как руководитель педагогического общения, наделенный властными полномочиями, преподаватель несет ответственность за исход любого столкновения с обучаемыми.

Педагогический конфликт возникает в разнообразных ситуациях общения как результат межличностных противоречий преподавателя и обучаемых. Его основными структурными компонентами являются субъект, объект, предмет, инцидент, конфликтные действия, поступки и отношения.

Профилактика конфликтогенности педагогического общения обеспечивается гармонизацией межличностных отношений, демократизацией и гуманизацией стиля учебно-воспитательного взаимодействия.

Технология управления межличностными конфликтами

Управление педагогическими конфликтами проявляется в предвидении возможных коммуникативных осложнений, своевременном принятии профилактических мер, целенаправленном устранении объективных и субъективных причин обострения межличностных противоречий, конструктивном их разрешении.

Как динамично протекающему процессу педагогическому конфликту свойственна определенная этапность:

1) возникновение противоречия;
2) его осознание;
3) обострение;
4) поиски способов урегулирования;

5) разрешение.

Преподавателю бывает важно уловить уже первые признаки наметившейся дисгармонии во взаимоотношениях и понять его истоки. Это чрезвычайно ответственный этап, ибо исход наметившегося рассогласования, его трансформация в конфликт зависят от последующих реакций. Они могут обострить или перевести возникшие противоречия на рельсы мирного урегулирования.

Первый шаг в искусстве разрешения конфликтов – это способность воспринимать конфликт как нераскрытую возможность и следить за появлением сигналов конфликта.

Показателем невысокого профессионализма является восприятие конфликта как угрозы личному престижу и стремление любой ценой подавить его в зародыше. Педагогическая репрессивность загоняет межличностные противоречия вовнутрь, неумолимо порождая неприязнь и отчуждение обучаемых. От педагога требуется не избегание или подавление конфликтов, а управление ими.

Успешное преодоление конфликта предполагает выбор адекватной технологии управления как единства стратегии и тактики. Стратегия определяет принципиальную линию поведения преподавателя, направленную на реализацию долговременных учебно-воспитательных целей. Тактика, как ее составная часть, детерминирует алгоритм непосредственного взаимодействия, выбор педагогических реакций в конкретной конфликтной ситуации.

Стратегия и тактика определяются на основе многостороннего анализа сложившейся ситуации, учета личностного своеобразия субъектов, специфики объекта и предмета конфликта.

Конфликтное взаимодействие, приводящее к утрате внутренних контактов с обучаемыми, обусловлено поспешными эмоциональными реакциями педагога – публичным выяснением причин ученических проступков типа опоздания на занятие или его пропуск, бесцеремонными громогласными дисциплинарными замечаниями и наказаниями, направленными на сиюминутное пресечение поступков, не укладывающихся в традиционные поведенческие рамки.

Преодоление конкретного конфликта не самоцель, а очередной этап в совершенствовании системы взаимоотношений и личностного развития обучаемых. Лишь единство стратегии и тактики обеспечивает оптимальный выбор технологии управления педагогическими конфликтами.

Можно условно выделить следующие педагогические стратегии

управления межличностными конфликтами: приспособление, уклонение, отступление, компромисс, сотрудничество, доминирование. Рассмотрим особенности их проявления в конфликтном взаимодействии.

В процессе налаживания контактов у педагога возникает необходимость в приспособлении к индивидуальному своеобразию своих обучаемых, обеспечивая тем самым межличностную гармонию и совместимость. Эффективность данной стратегии обусловлена принятием обучаемого таким, каков он есть, – подвижным и вялым, вспыльчивым и уравновешенным, покладистым и упрямым. Суть приспособления – в многосторонней ориентации педагога в ситуации общения и адаптации к комплексу личностных проявлений обучаемых.

Компромисс строится на двусторонних уступках, рационализации решения, которое в конечном итоге удовлетворяет обе стороны. Свидетельствуя о подлинном уважении личности обучаемого, эта стратегия позволяет педагогу выигрывать в главном за счет частных потерь.

Значительным регулирующим и воспитывающим потенциалом обладает сотрудничество, построенное на совместном с обучаемыми выборе решения, принятии взаимной ответственности. Демократичность отношений, открытый обмен мнениями, мыслями позволяют рассматривать различные точки зрения, инициировать плюрализм взглядов и формировать умение видеть многообразие выходов из проблемной ситуации.

Равнопартнерское сотрудничество, к которому преподаватель побуждает обучаемых («Не знаю, что делать. Подумаем вместе», «А как бы вы поступили на моем месте?»), оказывается в воспитательном отношении более результативным, чем единоличное принятие правильного решения. Это бывает важно при серьезных разногласиях. Американский психолог Джинн Грэхем Скотт считает, что открытое обсуждение конфликта – лучший способ предотвратить его эскалацию.

Педагогическое общение не исключает стратегии доминирования, основанной на одностороннем отстаивании педагогом собственной позиции, единоличном принятии всей полноты ответственности.

В сложных случаях затяжных конфликтов педагогу приходится творчески сочетать различные технологии, комбинируя уклонение и компромисс, приспособление и сотрудничество и т. д. Например, приспособление и уклонение позволяют выиграть время, необходимое

для принятия взвешенных решений.

Чтобы выяснить частоту использования того или иного типа стратегий в учебной практике, был применен ретроспективный метод аутосоциометрии, предполагающий измерение взаимоотношений самими субъектами общения на основе прошлого опыта (Л. Росснер, Я.Л. Коломинский).

Если проанализировать педагогические технологии, позволяющие преодолеть межличностные конфликты, нельзя не заметить решающего значения «Я-позиции» педагога.

Педагогу нередко приходится выступать в роли «третейского судьи», помогая преодолевать межличностные и личностно-групповые конфликты, время от времени возникающие в среде обучаемых. Выполнение миссии посредника в нормализации взаимоотношений обучаемых отличается сложностью, предполагая соблюдение педагогического такта.

В сложных проблемных случаях от педагога требуется психологическая зрелость, собранность, взвешенность, адекватность решений, принятие осознанной ответственности за последующее развитие межличностных отношений.

Успех преодоления межличностных конфликтов обусловлен восприятием любого рассогласования взаимоотношений с обучаемыми как достаточно серьезной психолого-педагогической проблемы.

Выбор технологии управления конфликтом в каждом конкретном случае является актом педагогического творчества и зависит от комплекса обстоятельств.

К ним относятся:

1) индивидуальное, возрастное своеобразие личности обучаемого, уровень его культуры;

2) актуальное эмоциональное состояние, склонность к невротическим реакциям;

3) мотивы конфронтации (непосредственные, глубинные);

4) объект конфликта и конкретные условия его протекания;

5) длительность и характер сложившихся отношений;

6) общественное мнение коллектива;

7) личностные психологические и профессиональные возможности педагога и уровень его авторитетности.

Конструктивность педагогических реакций в кризисные моменты

Под кризисом понимают перелом, предопределяющий исход того или иного процесса, – положительный, отрицательный или нейтральный. Развитие взаимоотношений педагога и обучаемых также обусловлено характером поворотных моментов.

Кризисный момент предшествует непосредственному конфликтному взаимодействию. Исход возникшего противоречия обусловлен первыми реакциями педагога. Кризис в отношениях с обучаемыми, как правило, проявляется внезапно и воспринимается как неожиданная угроза реализации педагогических целей. Порой для принятия решения требуются не часы, а минуты и секунды и решающую роль играют импровизаторские способности.

Случается, что преодоление коммуникативного кризиса требует кардинального изменения педагогической позиции, приведения ее в соответствие с новыми реалиями. Именно в такие моменты с очевидностью проявляется профессиональная культура преподавателя.

Своими действиями и поступками он может снять накал негативных эмоций или, наоборот, усилить остроту переживаний, превратив самое невинное столкновение интересов, желаний в трудноразрешимое противоречие, каким является конфликт.

Реакции педагога по отношению к цели педагогического взаимодействия могут быть конструктивными и деструктивными. Конструктивные действия и поступки способствуют реализации учебно-воспитательных целей, выполняя мотивационную, мобилизующую, психотерапевтическую функцию, обогащая коммуникативный опыт обучаемого культурными поведенческими эталонами, поднимая межличностные отношения на более высокий нравственно-этический уровень, усиливая в конечном итоге положительное личное влияние.

Основными показателями конструктивного разрешения педагогических конфликтов являются:

1) устранение объективных и субъективных причин;

2) гармонизация общения на основе позиционного сближения сторон;

3) повышение эффективности предметного взаимодействия за счет усиления положительной мотивации.

Деструктивные акции усиливают эскалацию эмоционального напряжения, провоцируя конфронтацию. Они могут создавать лишь иллюзию примирения, ибо сводятся к внешнему дисциплинированию обучаемых, загоняя противостояние вовнутрь, придавая ему скрытый характер. Они приводят к разрыву внутренних связей, отчуждению

обучаемых, потере личного авторитета преподавателя.

В эмоциогенной обстановке, свойственной межличностному противостоянию, педагогу приходится преодолевать ряд психологических трудностей. Прежде всего ему надлежит справиться с эффектом неожиданности, внезапности, овладеть собой и ситуацией, не подчиняясь эмоциональному порыву, например чувству обиды на обучаемых, поведение которых нередко не укладывается в рамки привычной корректности.

Деструктивность решений бывает связана с авторитарностью педагогической позиции, неспособностью к равнопартнерскому диалогу с обучаемыми.

В кризисные моменты оправдывает себя «техника амортизации». Она снимает психическое напряжение и агрессивность обучаемых, предупреждая перерастание противостояния в ссору и скандал.

Устранение разногласий начинается с эмпатийного слушания. Готовность принимать доводы оппонента, уважительное воспроизведение его точки зрения перед тем, как оспаривать ее, снижает риск восприятия критики как личной нападки.

В условиях накопившегося рассогласования общения творчески работающие педагоги заботятся не только о конструктивности речевых реакций, но и всего комплекса профессиональных действий. В этом убеждает поведение педагога в сложной ситуации под условным названием «Голубь».

Учебно-воспитательный процесс отличается интеллектуальной напряженностью и эмоциональной насыщенностью. Выявлено многообразие психических состояний, переживаемых обучаемыми (бодрости, апатии, печали, веселья, страха, злости, интереса, скуки, горя, счастья и др.) и педагогом (азарта, обиды, волнения, раздражения, досады, замешательства и др.).

Причем психические и физические состояния изменяются в течение занятия.

Положительно окрашенные переживания связаны с организацией продуктивной предметной деятельности. Эмоциональная неудовлетворенность учебной работой провоцирует у обучаемых негативные поведенческие реакции. К сожалению, специальные исследования выявили преобладание в учебном процессе отрицательных эмоций, инициированных педагогом, в то время как успешная реализация педагогических целей связана с переживанием положительных эмоций.

Палитра непосредственных педагогических реакций педагога на

проступок обучаемого бывает самой различной – от молчаливого укора до открытого возмущения. Не всегда требуется сиюминутное снятие возникшего напряжения. Порой обучаемому нужно дать время осмыслить свои опрометчивые действия, иногда – отреагировать сразу.

В сложных конфликтах ценностей, при столкновении принципиальных позиций трудно ждать немедленного эффекта. Какой бы выход из сложной ситуации ни выбрал педагог, главное – избежать соблазна воспользоваться властными санкциями, сохранить отношения сотрудничества, совместного преодоления возникших трудностей.

Переключить внимание, создать благоприятный эмоциональный фон для позиционного сближения субъектов конфликта помогает юмористическое восприятие сложившейся ситуации. Юмор является эстетической формой критики, обращенной на себя и других. В считанные минуты исчезает эмоциональная напряженность, преодолевается ощущение подавленности, приглушается конфронтация. Смех как реакция на остроумную шутку снимает психическую зажатость, «зацикленность» на своих обидах, помогая обрести душевную гармонию, заряжая энергией созидания.

Беззлобная шутка педагога воспринимается как своеобразное приглашение обучаемых посмотреть на сложившуюся ситуацию отвлеченно, со стороны. Умение шутить в эмоциогенной обстановке является убедительным выражением профессиональной находчивости педагога, его стрессоустойчивости, позволяя мгновенно трансформировать отрицательные эмоции в положительные. Особенно эффективной оказывается ирония, обращенная на себя, а не на других.

Положительной действенной силой обладают не столько разящие стрелы сарказма, сколько легкая ирония, комический намек, допускающий преувеличение (гиперболу) или преуменьшение (литоту), добродушное обыгрывание подмеченных несуразностей, необидное сравнение, меткая метафора и аллегория.

Подчеркивая важность конструктивных решений, упреждающих острые столкновения с обучаемыми, следует признать уязвимость тактики упорного «тушения» конфликта в любом случае и любой ценой. Если истоки противостояния не исчезают, то конфронтация может усиливаться и принимать хроническое течение.

Малоэффективен отказ от отстаивания стратегических педагогических целей. Такая тенденция воспринимается обучаемыми как личная и профессиональная несостоятельность педагога.

Нетерпима и тактика уступок в ситуациях, когда оскорбляется личное достоинство педагога.

Итак, конструктивность профессиональных действий и поступков педагога в кризисные моменты педагогического общения характеризуется:

1) оперативностью;
2) гибкостью;
3) нестандартностью;
4) нравственно-психологической целесообразностью.

ГЛАВА 8.
Педагогическое мастерство

8.1. Характеристика личностных качеств педагога, влияющих на эффективность педагогической деятельности

Недооценка личностных качеств педагога отрицательно сказывается на результатах его труда. Более того, выпадает один из определяющих компонентов, эффективно взаимодействующий в психологической структуре деятельности педагога, в системе межличностных отношений «педагог – обучаемый».

В самом деле, в педагогике основное внимание уделяется совершенствованию методов обучения, воспитания и развития обучаемых, а также формированию их умений и навыков. Разумеется, важность тех и других умалять нельзя. Однако известно, один и тот же метод в деятельности разных педагогов рождает далеко неадекватный результат.

Методы обучения взаимодействуют в тесной связи с личностными качествами педагога.

На занятии эти качества проявляются в следующих его умениях:

– видеть и утверждать возможности обучаемых, видеть в нем личность, вселять веру в успех;

– сжимать, концентрировать информацию, но так, чтобы она была доступной для более слабых обучаемых и достаточной для сильных;

– быть гибким и уметь композиционно перестраивать занятие с учетом складывающихся ситуаций;

– быть доброжелательным, но и требовательным;

– мобилизовывать внимание и поддерживать интерес обучаемых

в учении;

– предвидеть затруднения в учебе, нацеливать на преодоление этих затруднений;

– видеть недостатки в собственной работе и способы их преодоления.

Чувствительность педагога при формировании умений обучаемых проявляется в том, что он ищет (находит) в каждом его ответе что-то положительное, особенное или примечательное. Педагог понимает, что каждый обучаемый – это неповторимая индивидуальность.

Умение педагога ставить обучаемого в ответственное положение осуществляется не с помощью окрика, приказа или морализации, а с помощью веры в его успех.

Во взаимодействующей системе педагогической деятельности позволительно выделить группы этих качеств (опорные составляющие).

К *первой* относяться его индивидуальные качества, трудно формулируемые или которые невозможно сформировать.

Другая группа личностных качеств педагога основывается на психологических механизмах, взаимодействующих с обучаемыми, а *третья* – на рефлексивном уровне педагогических способностей. В сложной структуре процесса общения означенные опорные составляющие группы рассматриваются нами как условные.

В структуре индивидуальных личностных качеств педагога выделяем следующие (первая группа):

– душевную чуткость;
– чувство деликатности;
– чувство юмора;
– проявление интуиции.

Но и каждое из выделенных личностных качеств педагога имеет свою сложную структуру. Душевная чуткость предполагает не только доброту, гуманность, умение проникать в настроение обучаемого, в его перцептивные способности, видеть его трудности в учении, но и своевременно прийти ему на помощь.

Душевная чуткость педагога проявляется также в его умении поддерживать эмоциональный фон в процессе общения с обучаемыми, в умении сопереживать и с этой целью прогнозировать соответствующие ситуации.

Чувство деликатности педагога проявляется не только в его доброжелательном отношении к обучаемым, но и в его требовательности.

Чувство юмора педагога основывается на его умении (способности) поддерживать эмоциональное состояние личности, на умении вдохновлять личность на самосовершенствование. Но юмор может включать и негативный аспект. Нездоровый юмор (своего рода насмешка) унижает, а то и «убивает» человека.

Наконец, чувство интуиции (запас нереализованных ранее или неосознанных впечатлений) проявляется в умении педагога экстраполировать поведение обучаемого не только в сложившейся либо прогнозируемой ситуации, но и в непредвиденной.

Ко *второй группе* личностных качеств педагога, основанных на психологических механизмах межличностного понимания, мы относим следующие:

– рефлексию;
– идентификацию;
– эмпатию;
– децентрацию.

Основой этих качеств является психологическая установка – предрасположенность педагога к поведению обучаемых. Обычно установки не осознаются педагогом, однако статус автономных и зависимых, интервальных и экстернальных обучаемых им оценивается по-разному.

В связи с этим преподаватели делят обучаемых на перспективных и неперспективных и стремятся оправдать свои установки. В поведении таких педагогов обучаемые выделяют следующие качества: грубость, необъективность, раздражительность и т. п.

Негативная установка педагога (т. е. бессознательно плохое отношение к обучаемым) определяется по следующим признакам:

– «плохому» обучаемому отводится на обдумывание ответа меньше времени, чем «хорошему»;

– если дан неверный ответ, он не задает наводящего вопроса, не подсказывает, а тут же спрашивает другого обучаемого или сам дает правильный ответ;

– за неверный ответ «плохого» обучаемого критикует чаще;

– реже хвалит «плохого» обучаемого за правильный ответ;

– не замечает поднятой руки, стремится не реагировать на ответ «плохого»;

– меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему», реже улыбается;

– реже вызывает, иногда вообще не работает с ним на занятии.

Вместе с тем каждое из выделенных личностных качеств

педагога характерно своими особенностями.

Рефлексия (удвоенное понимание) – способность видеть себя глазами обучаемого. В процессе диагностики этого качества мы убедились в том, что обучаемые видят в педагоге не только положительное (эрудиция, интеллигентность, культура, такт и т. п.), но выделяют и то, что ему непременно в себе надо пересмотреть (диктаторский тон, умеет дать отпор, расплывчатый, «движение» без отдачи и т. д.).

Идентификация – способность педагога мысленно поставить себя на место обучаемого и на основе осознания его проблем объяснять его поведение. Действительно, многие обучаемые не могут учиться лучше потому, что педагоги не умеют концентрировать (сжимать) учебную информацию для каждого из них. Иными словами, мешает перегрузка. Другие запустили материал. Третьи не верят в поддержку преподавателей: о них сложилось мнение как о негативных.

Эмпатия – способность постигать эмоциональное состояние каждого обучаемого. Ведь его физиологическое состояние проявляется непредсказуемо (вялость, отключение памяти, раздражительность, возбудимость). Влияет и социум (семья, среда, коллектив). Сказывается на поведении обучаемого и структура характера (система отношений в целом). Без учета всего этого заинтересованное общение «педагог – обучаемый» невозможно.

Децентрация – способность педагога отказаться от своих эгоцентрических оценок обучаемого и умение ценить его же глазами. При этом педагог, как правило, проявляет тончайшую чувствительность: готов временно «загрязниться» поведением обучаемого, чтобы затем, достигнув доверия, вместе с ним отмываться.

Рефлексия, идентификация, эмпатия, децентрация – прижизненные психологические образования. Требовательный и ответственный в работе педагог, если к тому же он и организованный человек, вполне сможет развивать в себе характеризуемые качества.

Основой *третьей группы* личностных качеств педагога является рефлексивный уровень педагогических способностей.

В психологии способностями называют индивидуальные психические свойства личности, которые являются условиями успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Педагогические способности определяют так же, как индивидуальные, психические свойства личности, но при этом выделяют в них существенные признаки: особую чувствительность к

объекту, средствам, условиям педагогической деятельности и способам овладения ею.

В педагогических способностях выделяются два уровня: рефлексивный и проективный. Рефлексивный уровень педагогических способностей связан с особой чувствительностью к объекту педагогического воздействия, т. е. к обучаемому.

Проективный – к способам воздействия на них. Вполне понятно, оба выделенные уровни педагогических способностей у педагогов-мастеров проявляются в неразрывном единстве.

В рефлексивном уровне педагогических способностей выделяются следующие личностные качества:

– чувство объекта;
– чувство такта;
– чувство меры;
– чувство причастности;
– чувство ориентира.

Чувство объекта проявляется в умении педагога отбирать такую информацию (к примеру, на урок), которая вызывает у обучаемых наибольший эмоциональный отклик. При этом, подчеркиваем, вовсе не обязательно перенасыщать занятия лишь такой информацией. Бывает, достаточно и 5–10 минут для создания катарсиса (очищения через сострадание) на занятии, о котором помнят обучаемые всю жизнь.

Чувство такта проявляется в следующих личностных качествах (умениях) педагога:

1) быть требовательным, но при этом не вызывать у обучаемых отчужденность;

2) уметь поощрять (хвалить) обучаемых, но при этом не быть приторным;

3) быть добрым, но без слабости (не добреньким);

4) быть строгим, но без придирчивости;

5) владеть чувством причастности, но не подменять обязанности обучаемого;

6) уметь прогнозировать эмоциональный отклик у обучаемых, но не игнорировать при этом нацеленность их на преодоление трудностей;

7) быть внимательным к обучаемому, но при этом соблюдать чувство меры.

Чувство такта, как правило, проявляется в тесной связи с чувством деликатности.

Чувство меры помогает педагогу видеть изменения, которые

происходят в личности под влиянием различных воздействий. Педагог способен прогнозировать и диагностировать интеллектуальное развитие обучаемого и формируемые ценностные (моральные) ориентации.

Чувство причастности проявляется в том, что педагог предвидит реакцию обучаемых на свои действия. Это чувство органически связано с чувством эмпатии.

Наконец, чувство ориентира позволяет педагогу постоянно опираться на возможности обучаемых, учитывать их и владеть способами перевода их на более высокий уровень развития.

Проективный уровень педагогических способностей предполагает чувствительность педагога к целям деятельности, к композиции содержания учебной и воспитательной информации, к способам завоевания авторитета у обучаемых, к способам включения их в различные виды деятельности и побуждения к достижению результата в них, к недостаткам собственной деятельности и способам их преодоления.

Хотя педагогические способности формируются на основе задатков, но они – также образования прижизненные. Педагог ими вполне может овладеть.

Мы охарактеризовали важнейшие личностные качества педагога, входящие в психологическую структуру продуктивной педагогической деятельности. Проявленное внимание к прогнозируемым качествам объясняется и тем, что и молодые, и опытные педагоги главным образом испытывают затруднения не в выборе методов обучения, воспитания и развития обучаемых, а при столкновении с проблемами психологического характера (выбор эффективных мер педагогического воздействия, осознание мотивов поступков и поведения обучаемых, установление с ними заинтересованного общения). При этом мы не ограничиваем перечень охарактеризованных личностных качеств педагога.

Стабильность личностных качеств педагога отражается на стабильности знаний и отношений обучаемых, что свидетельствует об отрицательной обратной связи. Положительная обратная связь сопровождается колебательными явлениями и содействует ускоренному развитию обучаемых, а также свидетельствует о продвижении педагога к высшим уровням педагогического мастерства и к уровням педагогической подготовленности.

8.2. Содержание профессионально-педагогической подготовки преподавателя

За время подготовки к деятельности и в процессе ее у преподавателей развивается и формируется профессиональная направленность личности, т. е. личная устремленность применить свои знания, опыт, способности в области избранной профессии.

В профессиональной направленности личности выражаются положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворить материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области своей профессии. Профессиональная направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды.

Наибольшую социальную ценность имеет идейно выдержанная направленность. Будучи сформированной, ставшей свойством личности, такая профессиональная направленность влияет на уровень текущих мотивов и эффективность деятельности в целом.

Одной из предпосылок успешного формирования профессиональной направленности являются положительные мотивы выбора профессии. Мотивы выбора профессии и мотивы совершенствования профессиональной деятельности органически связаны в общей структуре личности.

Постоянной предпосылкой успешного формирования профессиональной направленности является изучение динамики ее содержания. Какие цели раньше ставил и ставит в данное время преподаватель? Как он проявляет себя в различных видах деятельности? Каковы его отношение к профессии, особенности интересов, установок, идеалов?

Выделяются такие стадии развития профессиональной направленности личности:

выявление интереса к профессии как отражение потребности ее приобретения;

формирование устойчивого интереса к профессиональной деятельности и ее объекту;

формирование целеустремленности в овладении основами педагогического мастерства как фундаментом готовности к осуществлению педагогической деятельности;

становление комплекса качеств профессионально значимых свойств личности, объединяемых педагогической направленностью;

формирование потребности в педагогической деятельности и ответственности за ее выполнение.

Профессионально-педагогическая направленность личности формируется в основном в процессе подготовки и осуществления деятельности преподавателя. Какими компонентами деятельности должен овладеть он, чтобы успешно осуществлять свои функции? Рассмотрим этот вопрос более подробно.

В структуре сознательной, целенаправленной деятельности человека, решающего определенные профессиональные задачи, вычленяются компоненты, которые формируются в процессе обучения, а затем они совершенствуются под влиянием практической деятельности и профессионального опыта. Это умения и навыки. Среди педагогов и психологов принято считать, что умение шире навыка – оно включает в себя ряд навыков.

Под умением в общепринятом понимании имеется в виду возможность эффективно выполнять систему действий в соответствии с целями и условиями ее осуществления (Б.Ф. Ломов, Е.Н. Кабанова-Меллер, В.И. Зыкова и др.). Особенность умения заключается в том, что оно образуется без специальных упражнений в выполнении действия и опирается на уже имеющиеся знания и навыки. Умение наиболее ярко проявляется в правильном применении знаний и навыков в новой сложной обстановке, поэтому оно позволяет человеку работать творчески.

Каждый квалифицированный специалист должен иметь круг необходимых ему профессиональных умений. Он определяется программой и учебным планом, а также квалификационной характеристикой. Это нормативные документы составляются для каждой специальности, поэтому в рамках каждой специальности определены основные умения, которыми должен овладеть будущий специалист.

Молодой специалист, приступая к работе, проходит некоторый адаптационный период, где профессиональные умения уточняются, совершенствуются, но учащиеся не должны страдать от того, что педагог еще не овладел педагогическими умениями и навыками. Особенно важную роль в овладении ими играет профессиограмма, дающая четкие ориентиры в подготовке специалистов.

Анализируя литературу по проблеме профессиональных умений преподавателя, особо выделим профессиограмму, предложенную В.А. Сластениным, в которой показан интересный подход к классификации умений. Педагог постоянно решает менее или более сложные педагогические задачи, а сама его деятельность – это процесс решения типовых и оригинальных задач. Каждый этап педагогической задачи требует определенных общепедагогических

умений, хотя деление на этапы весьма условное, а ряд умений используется не на одном, а на нескольких этапах.

Первый этап. Анализ педагогической ситуации, проектирование результатов и планирование педагогических воздействий.

Этот этап включает в себя формирование следующих умений:

разбирать и оценивать состояние реально существующих социально-педагогических явлений, причины, условия и характер их возникновения и развития;

выявлять уровень обученности и воспитанности учащихся;

проектировать развитие личности и коллектива;

прогнозировать результаты обучения и воспитания, трудности и ошибки, с которыми могут встретиться учащиеся;

выделять и точно формулировать конкретную педагогическую задачу, определять условия ее решения;

планировать свою работу по руководству учебной и внеклассной деятельностью учащихся;

предвидеть характер ответных реакций учащихся.

Второй этап. Конструирование и организация учебно-воспитательного процесса.

На этом этапе формируются следующие умения:

отбирать, анализировать и синтезировать учебно-воспитательный материал в соответствии с целями обучения и воспитания с учетом уровня обучаемости и воспитанности обучаемых;

различать науку и учебный предмет, осуществлять дидактическую переработку материала науки и материала преподавания;

преобразовать учебный материал и неадаптированные тексты с учетом опыта обучаемых и в соответствии с конкретными дидактическими задачами;

целесообразно расчленить педагогическую деятельность на операции, правильно расставить людей и обеспечить их эффективное взаимодействие;

выявлять и приводить в движение потенциальные воспитывающие возможности различных видов деятельности обучаемых;

давать поручения отдельным обучаемым и коллективу, менять их логику в соответствии с выдвигаемой целью воспитания;

планировать структуру действий обучаемых и педагогическое руководство их деятельностью;

педагогически целесообразно применять методы обучения и воспитания;

стимулировать и организовывать различные формы деятельности обучаемых;

владеть приемами и средствами педагогической техники в изменяющихся условиях;

определять по внешним проявлениям и поступкам изменение психического состояния обучаемых, понимать и объяснять особенности их поведения в конкретных жизненных ситуациях;

мысленно ставить себя в позицию воспитанника;

увлекать обучаемых, заинтересовывать их новыми перспективами;

учитывать взаимоотношения, личные симпатии и антипатии обучаемых при их группировке для выполнения общей задачи;

быстро принимать решения и находить наиболее сильные средства педагогического воздействия;

изыскивать наилучшую форму требований и варьировать их в зависимости от индивидуальных особенностей обучаемых;

устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с отдельными обучаемыми, малыми группами и коллективами;

находить контакт, общий язык и правильный тон с разными людьми в различных обстоятельствах;

располагать к себе воспитанников, при необходимости перестраивать отношения с коллективом и отдельными обучаемыми, находить индивидуальный подход к ним;

регулировать внутриколлективные отношения, видеть у обучаемых проявление психических процессов, свойств и состояний, социально-психологических установок и мотивов поведения;

вскрывать положительные и отрицательные социально-психологические явления в аудитории, характер внутриколлективных, межколлективных и межличностных отношений.

Третий этап. Регулирование и корректирование педагогического процесса.

Этот этап предполагает наличие у будущего педагога следующих умений:

обоснованно осуществлять корректировку поставленных педагогических задач;

обеспечивать адаптацию внешних влияний или их нейтрализацию;

ориентироваться в изменяющихся условиях и перестраивать свою деятельность в зависимости от них;

регулировать, направлять и развивать внутриколлективные отношения, ликвидировать возникающие конфликты, утверждать в

среде обучаемых отношения дружбы и товарищества;

осуществлять текущее инструктирование и оперативный контроль работы обучаемых;

усложнять требования и стимулировать ход работы с учетом тенденций ее развития.

Четвертый этап. Итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач.

На этом этапе необходимы такие умения:

анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными и заданной педагогической целью;

выявлять сравнительную эффективность применяемых методов, средств и организационных форм учебно-воспитательной работы;

анализировать причины достижений и недостатков в профессионально-педагогической деятельности;

анализировать на научной основе и обобщать опыт своей работы, опыт других преподавателей;

соотносить свой опыт с педагогической теорией, ставить перед собой исследовательскую задачу и применять соответствующие методики;

на основе анализа достигнутых результатов выдвигать и обосновывать очередные педагогические задачи.

Мы видим, что представленная профессиограмма затрагивает очень многие аспекты деятельности педагога, являясь качественно-описательной моделью специалиста системы образования.

Разработанная под руководством В.А. Сластенина профессиограмма преподавателя включает следующие разделы:

1) личностные и профессионально-педагогические качества;
2) основные требования к психолого-педагогической подготовке;
3) содержание методической подготовки по специальности;
4) объем и содержание специальной подготовки.

Выше была рассмотрена классификация общепедагогических умений как основы профессионального мастерства педагога.

Необходимо также определить содержание методической подготовки, которая заключает в себе формирование следующих умений:

знание задач преподавания предмета на современном этапе развития системы образования;

глубокое и всестороннее знание действующих ныне программ, учебников и учебных пособий;

знание теоретических основ методики преподавания;

функциональное владение методикой преподавания и многие

другие.

Принципиальное значение для понимания природы педагогических умений имеет концепция Н.В. Кузьминой. Анализируя психологическую структуру педагогической деятельности как систему и последовательность действий, направленных на достижение целей через решение педагогических задач, Н.В. Кузьмина выделяет в ней конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты. Каждый из названных компонентов предполагает определенную группу педагогических умений.

Важно, насколько готов педагог к выполнению своих функций. Готовность к осуществлению педагогической деятельности выступает в качестве показателя овладения основами профессионального мастерства.

Формирование готовности к профессиональной деятельности является целью и результатом длительного процесса подготовки специалиста. Данный процесс можно рассматривать как формирование у него готовности к выполнению профессиональных функций.

Понятие готовности рассматривается различными авторами неидентично: как наличие способности, как качество личности, как временное ситуативное состояние, как отношение и т. д.

Вычленяются различные виды готовности: психологическая, моральная, практическая, профессиональная и т. д. Различные трактовки феномена готовности и ее видов обусловлены спецификой деятельности, изучавшейся в каждом конкретном исследовании (готовность к спортивным состязаниям, к работе оператора и т. д.), и особенностями теоретических концепций авторов.

Одни из них рассматривают готовность к деятельности в личностном аспекте, другие – в функционально-психологическом. Однако, несмотря на различный концептуальный подход, все исследователи рассматривают готовность как общественную предпосылку деятельности человека.

Содержание и структура готовности личности к труду определяется требованиями к деятельности (ее видам), к психологическим процессам, состоянию, опыту и свойствам личности. Готовность к педагогической деятельности обладает свойствами общей готовности человека к труду, однако ей присуща специфика, дающая основание для ее специального рассмотрения.

Педагогическая деятельность требует от молодого специалиста системы профессиональных знаний и умений, являющихся необходимым компонентом готовности. Однако их наличие является

лишь необходимым условием для успешной деятельности и прямо не влияет на активность ее субъекта.

Активная позиция воспитателя во многом зависит от системы его мотивов, отношения к задачам, содержанию и объекту деятельности. Глубокая ее мотивация тесно связана со всем общественным развитием личности и является мощным субъективным фактором производительности труда.

Готовность к педагогической деятельности на уровне профессионального мастерства определяется рядом общепедагогических умений. По сравнению с навыками умения имеют большую подвижность, носят сознательный характер выполнения действия с возможностным переходом в творчество. Изменение требований к характеру умений является ответом на рост научной информации, быструю замену старых знаний новыми.

В этих условиях значение приобретает вооружение человека не столько техникой (навык), сколько методикой выполнения действий. Если такой подход важен в обучении любому виду деятельности, то он тем более необходим при подготовке педагога. Ведь ему чаще, чем работнику любой другой профессии, приходится обновлять свои знания, пересматривать методы работы, овладевать новыми умениями.

В процессе психолого-педагогической подготовки происходит овладение знаниями, умениями, накапливается педагогический опыт. Однако современной системой наук о человеке доказано, что опыт, знания и умения прямо не предопределяют развитие личности.

Целеустремленность в овладении основами педагогического мастерства должна иметь вполне определенный ориентир. Одним из важнейших компонентов основ мастерства является содержание профессионального образования вообще и той его части, которая сориентирована непосредственно на профессионально-педагогическую деятельность в частности.

8.3. Обучающая деятельность педагога

Понятия «преподавание» и «обучающая деятельность педагога» нетождественны. Понятие «преподавание» – это обучающая деятельность, предполагающая передачу знаний по конкретному учебному предмету. «Преподавание» включает в себя как общие дидактические положения обучающей деятельности, так и методику преподавания соответствующего предмета.

Понятие «обучающая деятельность педагога» относится к его

деятельности в процессе любого организованного познания, в том числе она осуществляется в процессе преподавания каждого предмета. По своему смысловому значению понятие «обучающая деятельность» шире понятия «преподавание».

В то же время понятие «преподавание» является более конкретным, связанным с определенным предметом, курсом. Обучающая деятельность педагога есть центральное звено, обеспечивающее функционирование системы обучения, т. е. ее изначально заданная движущая сила.

Компоненты учебного процесса и уровни их взаимосвязей

Обучение можно рассматривать как систему. Она объединяет комплекс компонентов: преподаватель, обучаемый, содержание, методы обучения, формы организации обучения, средства обучения, методы стимулирования и мотивации личности в процессе обучения, цель и результат.

Любому из этих компонентов присущи следующие общие свойства. Каждый компонент состоит из нескольких элементов, которые имеют относительно самостоятельное значение.

В каждом конкретном случае компонент может быть представлен в системе каким-то своим элементом. Кроме того, компонент в состоянии выполнять свои функции только в действующей системе, а вне системы он обладает лишь потенциальными возможностями.

Одни элементы учебного процесса имеют первичный характер (без них учебный процесс невозможен), а другие – вторичный (они вовлекаются в учебный процесс выборочно). Компоненты педагог, обучаемый и содержание образования (объект учебно-познавательной деятельности) являются первичными, они объединяются под понятием дидактический базис.

Методы обучения, формы организации обучения, средства обучения и методы стимулирования и мотивации личности обучаемого относятся к компонентам вторичного характера. Они объединяются под понятием «дидактическая надстройка». Цель и результат обучения относятся к системоорганизующим факторам.

Кратко охарактеризуем компоненты дидактического базиса. Педагог играет главную роль в организации обучения, связывая, объединяя все составляющие в систему, сориентированную на достижение определенной цели. Он является представителем общества и предъявителем его требований.

Определим взаимосвязь деятельности преподавателя с ее «полюсами» – педагогом как личностью и объектом деятельности, который содержит три элемента: деятельность обучаемого и ее два «полюса» – обучаемого как субъекта и объект его познаний – содержание образования.

Через деятельность в процессе обучения преподаватель как личность (первый «полюс» его деятельности) связан со всеми элементами второго ее «полюса». Но не все виды ее «выводят» личность (преподавателя) на элементы второго «полюса». Непосредственную связь со всеми элементами объекта деятельности педагога имеет только один вид – организация учебно-познавательной деятельности.

Все, что делается в учебном процессе преподавателем, направлено на то, чтобы как можно лучше функционировало звено: субъект (обучаемый) – деятельность (учебно-познавательная) – объект (содержание).

Субъект здесь – «полюс» деятельности, но именно он осуществляет ее. Поскольку деятельность может быть осуществлена лишь при сознательном отношении к ней обучаемого, то необходимо считать сознательность в учении важнейшим условием обучения.

Обучаемый как субъект должен осознать важность учения и на этом своем сознательном отношении к учебно-познавательной деятельности и к объекту познания (содержанию образования) построить свое учение.

Отношение к знаниям и получению их и составляет суть сознательности учения. На разных ступенях развития обучаемого это сознательное отношение должно формироваться через различные конкретные задачи развития и воспитания мотивов учения.

Следовательно, успешность обучения зависит в первую очередь от того, насколько у обучаемого как субъекта сформировано сознательное отношение к учению. Формировать это отношение приходится в основном в процессе обучения. Поскольку главное для обучаемого как субъекта – его учебно-познавательная деятельность, ибо через нее он связан с объектом познания, то и внимание преподавателя как субъекта направлено прежде всего на нее. Она является основным элементом «притяжения внимания» обоих субъектов в обучении.

Один из «полюсов» деятельности обучаемого и один из элементов «полюса» деятельности преподавателя – содержание образования. Отношение к содержанию в обучении двояко: с одной стороны, оно является известным (для общества и его представителя в учебном процессе – преподавателя) и вполне определенным для каждой

ступени обучения; с другой стороны, оно-то неизвестное, что предстоит познать обучаемому в процессе обучения.

Отношение к учебному материалу в связи с этим у обоих субъектов различно. Для преподавателя это то, что необходимо передать обучаемому, а для обучаемого учебный материал – главный объект его деятельности. Здесь-то и выявляется различное место учебного материала в деятельности преподавателя и обучаемого.

Проанализируем связи основных компонентов системы, т. е. компонентов «дидактического базиса». Равнозначны ли эти связи компонентов? Видимо, нет. И тут надо отметить, что более значимыми будут связи, относящиеся к деятельностям, ибо они обеспечивают функционирование системы.

Могут быть установлены следующие уровни связей (т. е. их иерархия): первый (самый высокий) – связи, относящиеся к двум деятельностям одновременно (преподавателя и обучаемого); второй – связи, относящиеся к деятельности обучаемого; третий – связи, относящиеся к деятельности преподавателя.

Иерархия элементов «дидактического базиса» позволяет установить следующее:

Первый уровень – связь между деятельностью преподавателя и деятельностью учащегося.

Ко *второму уровню* относятся следующие связи:

а) между субъектом 1 (обучаемым как личностью) и учебно-познавательной деятельностью;

б) между субъектом 2 (преподавателем как личностью) и учебно-познавательной деятельностью;

в) между учебно-познавательной деятельностью и объектом познания (содержанием образования).

К *третьему уровню* относят следующие связи:

а) между субъектом 2 (преподавателем как личностью) и деятельностью преподавателя;

б) между субъектом 1 (обучаемым как личностью) и деятельностью преподавателя;

в) между деятельностью преподавателя и объектом познания учащегося (содержанием образования).

Четвертый уровень связей:

а) между субъектом 1 (обучаемым как личностью) и субъектом 2 (преподавателем как личностью);

б) между субъектом 1 (обучаемым как личностью) и объектом познания (содержанием образования);

в) между субъектом 2 (преподавателем как личностью) и

объектом познания учащегося (содержанием образования).

Эти связи установлены между отдельными элементами компонентов «дидактического базиса».

Анализ этих связей позволяет сделать следующие выводы: 1. Связи между элементами четвертого уровня не позволяют осуществлять познавательный процесс и могут играть лишь вспомогательную роль (связи «вспомогательного» характера).

2. Третий уровень связей между элементами также находится вне познавательного процесса, хотя и является обязательным для обеспечения этого процесса (связи «подготовительного» характера).

3. Первый и второй уровни связей между элементами могут обеспечить познавательный процесс, и без них он невозможен, поэтому они могут быть названы «основными» связями. Причем в этих «основных» связях можно выделить связь первого уровня – между деятельностями (преподавателя и обучаемого), которую назовем «центральной», так как она обеспечивает организованный процесс познания и является главнейшей среди всех. Итак, установлены четыре уровня связей между элементами основных компонентов и определена их роль в познавательном процессе.

Установление этой иерархии связей поможет при вскрытии сущностей в системе организации познавательной деятельности и определении закономерностей, а также позволит в конструктивной части обратить внимание на наиболее существенное в практических разработках (в том числе методических).

Наличие преподавателя, обучаемого и объекта его познания делает возможным осуществление учебного процесса. Для того чтобы этот процесс происходил, необходимо (в самом общем плане) наличие двух деятельностей: педагога и обучаемого. Они ограничены определенными формами, осуществляются путем различных методов и с использованием разнообразных средств, а также с привлечением в этот процесс для его активизации стимулирующих воздействий.

Появляются компоненты вторичного характера: организационные формы обучения, методы обучения, средства обучения и методы педагогического стимулирования в процессе обучения. С их помощью, т. е. через них, и возможен учебный процесс. Эти компоненты отнесены нами к «дидактической надстройке». Основанием для этого служит вторичность их происхождения. Компоненты, входящие в «дидактическую надстройку», также состоят из элементов. Они взаимосвязаны между собой и имеют взаимосвязи с компонентами «дидактического базиса».

Виды обучающей деятельности педагога

Обучающая деятельность педагога представляет собой такую деятельность, которая направлена на формирование системы знаний, умений и навыков обучаемых, включая одновременно цели развития и воспитания личности. Она состоит из разных видов.

Для обеспечения замкнутости и цикличности учебного процесса деятельность педагога должна включать в себя следующее:

планирование;

организацию учебно-познавательной деятельности;

предъявление информации;

формирование умений, навыков;

систематизацию знаний, умений, навыков;

стимулирование и мотивацию личности обучаемого в учебной деятельности;

педагогическое диагностирование;

контроль за ходом обучения, проверку и оценку усвоения содержания образования;

корректирование учебного процесса;

анализ обучающей деятельности и ее результатов.

Каждый из этих видов деятельности необходим, и все они взаимосвязаны между собой, имеют общие взаимопроникающие признаки. Однако в интересах познания мы допускаем их условное разграничение с тем, чтобы определить, какой из них является основой, обеспечивающей взаимосвязь деятельности педагога и обучаемого и всех компонентов обучения в единстве.

Планирование должно охватить весь процесс совместной деятельности педагога с обучаемыми, включая всесторонний анализ содержания, формулировку цели и соответствующие ей моделируемые результаты, пути и средства достижения цели – методы обучения, используемые дидактические средства, логическую последовательность изложения учебного материала и разнообразные возможности формирования системы знаний, умений, навыков, деятельности педагога и обучаемых на всех этапах.

При этом педагог основывается на документах и методических указаниях, учитывает современные достижения педагогики и смежных с ней наук, педагогический опыт предыдущих поколений, педагогов-современников и личный. Ему необходимо соотнести указания, рекомендации, общие положения теоретического и практического характера с конкретным процессом обучения, в конкретной аудитории.

Планирование – важный вид деятельности педагога, направленный на формирование системы знаний, умений, навыков и пронизывающий весь этот процесс. Тем не менее оно не может быть основой, обеспечивающей взаимосвязанную деятельность педагога и учащегося в процессе обучения, так как осуществляется на этапе, предшествующем обучению, до их непосредственного контакта.

Предъявление информации – вид деятельности педагога, который предполагает выступление его в роли посредника между накопленной обществом суммой знаний и теми, кому они передаются,– обучаемыми. Передача знаний, имеющая несколько этапов и уровней и связанная с определенными способами и уровнями усвоения содержания, должна быть дидактически подготовленной.

Однако, несмотря на значимость этого вида обучающей деятельности, он не может обеспечить постоянную взаимосвязь деятельностей педагога и обучаемых.

Во-первых, в процессе обучения используются и другие источники информации; во-вторых, выступление педагога в роли источника информации не охватывает всего процесса формирования системы знаний, умений и навыков, а является лишь его составной частью; в-третьих, деятельность педагога здесь имеет непосредственную связь с содержанием образования (соответствующей его подготовкой и изложением) как элементом объекта его деятельности.

Формирование умений и навыков – такой вид деятельности педагога, который связан с передачей опыта осуществления деятельности. При этом формируется прежде всего опыт осуществления деятельности в той или иной области, уже освоенный человечеством. Здесь можно различать такие уровни овладения умениями и навыками, как выполнение действий по образцу, т. е. в знакомой ситуации, и выполнение действий в новой ситуации.

Овладение умениями и навыками происходит на основе знаний, и они в конечном итоге должны представлять собой систему, являющуюся ядром результата, к которому ведет реализация педагогом его образовательной функции. Этот вид обучающей деятельности педагога очень важен, но обеспечить взаимосвязь деятельности педагога и учащихся на всех этапах обучения он не может, так как охватывает лишь одно звено учебного процесса.

Систематизация знаний, умений, навыков – вид деятельности педагога, направленный на формирование системы всех составляющих элементов содержания образования. Прежде всего

отметим, что педагогу необходимо знания привести в систему. Для этого недостаточно добиться их систематичности, т. е. усвоения учащимися учебного материала в его логической связи и преемственности.

Необходимо целенаправленно формировать в сознании обучаемых систему знаний, представляющую их совокупность в соответствии со структурой научной теории (понятия, основные положения или законы, следствия). Этот процесс сложен и требует неоднократного преобразования информации, полученной учащимися.

Получая информацию от педагога (или из учебника), обучаемый должен линейные связи между элементами материала (содержательно-логические связи) преобразовать в своем сознании в объемные связи (таков характер связей между элементами науки), а затем при изложении, развертывая знания, вновь преобразовать объемные связи в линейные, которыми характеризуется логика развертывания материала.

Кроме того, на знаниях базируются умения и навыки и они во всей своей совокупности должны быть систематизированы. Применение знаний на практике, грамотное и эффективное осуществление деятельности возможны, когда у человека сформирована система знаний, умений и навыков. Этому виду обучающей деятельности педагог должен уделять должное внимание.

Этот вид обучающей деятельности педагога по той же причине, что и предыдущий, не может обеспечивать взаимосвязь деятельностей педагога и обучаемых.

Стимулирование и мотивация учебной деятельности – вид обучающей деятельности педагога, заключающийся в воздействии на личность с целью активизации ее деятельности в процессе обучения. Учение осуществляется более успешно, если у учащегося имеются мотивы как внутренние побудители активности в учебной деятельности.

Формирование их – кропотливый и сложный труд. Педагог может использовать весь арсенал имеющихся у него возможностей педагогического стимулирования обучаемых, т. е. применения внешних побудителей активности личности в обучении.

Считается, что среди методов стимулирования и мотивации деятельности обучаемых можно выделить две группы: методы формирования интересов у обучаемых и методы формирования долга и ответственности в учении.

Стимулирование деятельности обучаемых в процессе обучения

как вид рассматриваемой обучающей деятельности распространяется на все этапы и уровни усвоения содержания. Оно направлено на активизацию обучаемого, создание благоприятных условий для взаимоотношений педагога и обучаемых, выбор и использование средств развития, формирование главного в учении – познавательной активности.

Стимулирование охватывает всю совокупность воздействий на личность, связанных с отношением к учению, состоянием ее в процессе обучения и возможностями выполнения различных уровней познавательной деятельности.

Этот вид деятельности имеет непосредственный выход не на учебно-познавательную деятельность, а на другой элемент объекта деятельности педагога – на обучаемого как личность. Поэтому стимулирование не может быть принято нами за основу, обеспечивающую взаимосвязь деятельностей педагога и обучаемых.

Педагогическое диагностирование – вид обучающей деятельности педагога, заключающийся в установлении состояний как отдельных элементов, так и всей системы обучения в целом, а также причин, их вызывающих. Представляется целесообразным выделить эту часть деятельности педагога в силу ее значимости, достаточно большого объема, сложности и специфичности в самостоятельный вид обучающей деятельности педагога.

И хотя диагностика в принятом значении известна как раздел медицины, изучающий признаки болезней, методы и принципы, при помощи которых устанавливается диагноз, ее исходное значение, определяемое переводом с греческого – «способный распознать», дает основание и для вводимого термина «педагогическое диагностирование».

Педагог, подобно врачу, вынужден осуществлять «определение, распознавание» (диагноз) состояния учебного процесса и причин его отклонения от моделируемого при планировании. На основании результатов деятельности обучаемых и данных наблюдения за педагогическим процессом педагог устанавливает по определенным показателям его состояние, т. е. положение, в котором находится педагогический процесс в данный момент времени.

Осуществляя анализ показателей, он выясняет причины происшедшего отклонения. Они могут быть связаны с неправильным выбором методов, приемов, средств и организационных форм обучения, неудачным логическим построением материала, неумелым применением методов педагогического воздействия, неудавшейся организацией учебно-познавательной деятельности, исходным

уровнем знаний обучаемых, недостаточным для усвоения нового учебного материала или его применения состоянием каждого учащегося и другими причинами как внутреннего, так и внешнего характера.

После вскрытия причин, мешающих достижению цели, педагог определяет способ их устранения, т. е. намечает, какие изменения необходимо внести в разработанную модель проведения учебного занятия.

Таким образом, педагогическое диагностирование заключается в установлении по определенным показателям состояния педагогического процесса, выявлении причин, вызвавших какие-то отклонения от разработанной при планировании модели учебного процесса (если таковые наблюдаются) и определении необходимых изменений в путях и средствах достижения результатов.

Педагогическое диагностирование как вид обучающей деятельности педагога связано со всеми другими элементами объекта этой деятельности: учебно-познавательной деятельностью, личностью обучаемого и содержанием образования. Оно может осуществляться как на отдельном этапе, так и проникать в другие, сочетаясь с различными видами деятельности педагога.

Педагогическое диагностирование помогает выяснить, насколько правильно осуществлена организация учебно-познавательной деятельности и целенаправленная ориентация остальных видов обучающей деятельности, какие были допущены ошибки при планировании и реализации разработанной программы, а также наметить изменения в дальнейшей организации познавательного процесса обучаемых.

Контроль за ходом обучения; *проверка и оценка усвоения содержания* как вид деятельности педагога имеют значение не только для обучаемых, но и для самого преподавателя. Они осуществляются в ходе наблюдения за познавательной деятельностью обучаемых и ее результатами. Это позволяет сравнивать фактические и моделируемые результаты, замечать отклонения от разработанной программы.

Проверка усвоения содержания может осуществляться на различных этапах обучения: сразу после изложения учебного материала, в процессе совершенствования знаний, умений, навыков, после изучения вопроса, темы, раздела, курса. Как показывает опыт передовых, творчески работающих педагогов, желательной является проверка по возможности знаний каждого учащегося на каждом занятии по каждой теме.

Без этого невозможно определить степень достижения цели, исходный уровень для дальнейшего процесса приобретения знаний учащимися, недостатки в деятельности педагога и учащихся. Однако контроль за ходом обучения и проверка усвоения содержания не являются той основой, на которой строится деятельность педагога и обучаемых в учебном процессе.

Этот вид деятельности больше связан не с самим процессом усвоения знаний, а с его результатом, с оценкой деятельности обучаемого. Его значимость заключается в том, что на этой основе можно осуществить регулирование обучения.

Корректирование учебного процесса педагогом осуществляется при условии выявления причин отклонения от разработанной в процессе планирования модели учебного занятия.

Педагог, учитывая ход познавательного процесса, возникшие отклонения от плана, анализирует создавшуюся ситуацию и вырабатывает тактику дальнейшего ведения занятий. Затем осуществляется корректировка обучения: изменяется деятельность педагога и учащихся, используются другие дидактические средства, варьируются задания и организационные формы обучения, оказывается индивидуальная помощь.

Регулирование обучения необязательно является признаком неудачного планирования, так как при разработке модели учебного занятия невозможно учесть все факторы и условия проведения обучения в каждом конкретном случае.

Все виды обучающей деятельности педагога взаимосвязаны между собой и часто в педагогической действительности применяются в сочетании. Эти сочетания бывают самыми различными. Наиболее эффективна обучающая деятельность педагогов в том случае, когда осуществляется определенная ориентация всех видов деятельности доминирующим видом.

Это помогает осуществить ориентацию всех видов деятельности педагога и компонентов, включаемых в учебный процесс, в определенном направлении с целью достижения необходимого результата.

Важная особенность такого подхода заключается в том, что доминирующий вид усиливает, делает более целенаправленным другие виды обучающей деятельности педагога и в то же время усиливается и становится более эффективным сам за счет «поддержки» с их стороны. Кроме того, таким образом усиливаются взаимосвязи всех других видов через организацию познавательной деятельности обучаемых.

Таким образом, иерархическая структура обучающей деятельности педагога, основанная на выделении ее доминирующего вида и определенной ориентации остальных, позволяет педагогу усилить целенаправленность всего процесса обучения, постоянно быть связанным со всеми элементами объекта своей деятельности и предельно использовать все возможности каждого компонента учебного процесса для достижения цели – формирования у обучаемых системы знаний, умений, навыков и методов осуществления учебно-познавательной деятельности, а также развитие и воспитание личности учащегося на этой основе. При таком подходе обучение может рассматриваться как система организации познавательной деятельности учащихся.

8.4. Показатели и уровни педагогического мастерства
Основы и сущность педагогического мастерства преподавателя

Педагогическая деятельность осуществляется в различных направлениях, а значит, в каждом из них может проявляться и мастерство. Поэтому можно говорить о педагогическом мастерстве в широком смысле, или о мастерстве воспитания, или о мастерстве обучения, или о мастерстве организации и управления учебно-воспитательным процессом.

В каждой из названных областей, как и у каждого выдающегося педагога, в мастерстве имеется и специфика – то, что характерно для высокого уровня деятельности этого педагога, и то общее, что присуще любому мастерству педагогического труда. Однако отсутствие специальных разработок, посвященных этому вопросу, является тормозом в овладении мастерством широким кругом педагогов, особенно молодых.

Каким является содержание педагогического мастерства, какие имеются у него уровни, каким путем можно им овладеть? – вопросы, на которые хотят получить ответ многие педагоги не только на основе своей практики, но и используя рекомендации педагогической теории.

Вопрос, на котором сосредоточено здесь внимание, может быть сформулирован следующим образом: чем необходимо овладеть и каким способом это может быть сделано, т. е. как подняться на уровень мастерства в обучении?

Именно с ответом на этот вопрос связаны прежде всего, по нашему мнению, поиски возможностей повышения эффективности обучения. Начать необходимо с выявления основ и сущности

педагогического мастерства.

Отражение сущности педагогического мастерства должно быть прежде всего в определении этого понятия. Поэтому возьмем несколько определений, имеющихся в педагогических источниках.

В педагогической энциклопедии дается следующее определение: «Мастерство педагогическое – высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей». Здесь сущность отражена в словах «высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения».

Значит, это определенный уровень педагогической деятельности. Далее называются те условия, те предпосылки, которые способствуют достижению этого уровня: призвание педагога и ярко выраженное положительное отношение к объекту, на который направлена его деятельность. Так отражены здесь и структурные составляющие.

Необходимо напомнить, что мастерство – это «высокое искусство в какой-нибудь области» (Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 2000. С. 332). Значит, это высокий уровень осуществления деятельности, ведущий к высокому результату в этой области. Если, например, у художника, скульптора, писателя результат – следствие только его деятельности, то у педагога все значительно сложнее.

В педагогической деятельности результат – следствие деятельности и педагога, и его воспитанника. Значит, сущность педагогического мастерства должна быть определена через уровень осуществления деятельности педагогом, приводящий к высокому результату.

При каких условиях это возможно. Отвечая на этот вопрос, мы неизбежно должны раскрыть структуру педагогического мастерства.

Можно отметить, что в подходе к вопросу о структуре педагогического мастерства нет единого мнения. Для выработки определенной позиции можно, конечно, пойти по пути обобщения основных положений, описанных в педагогической литературе и частично изложенных здесь. Но только одного обобщения недостаточно, чтобы решить этот вопрос принципиально по-новому. Для этого нужны исходные позиции, которые позволяли бы точнее отразить реальную педагогическую действительность и привести имеющиеся знания в определенную систему.

Сформулируем эти исходные позиции обобщенно в виде следующих положений.

Во-первых, необходимо различать «сущность педагогического

мастерства» и «основы педагогического мастерства».

Во-вторых, основы педагогического мастерства имеют свои составляющие, которые должны быть четко определены для формирования их как фундамента, на котором базируется мастерство тех, кто осуществляет профессиональную педагогическую деятельность или готовится к ней.

В-третьих, компоненты основ педагогического мастерства (в каждом педагогическом действии – их элементы) органически соединяются педагогом-мастером при практическом осуществлении своей деятельности совместно с деятельностью обучаемого в процессе обучения.

Остановимся на каждом из этих положений. В педагогической литературе не разделяются основы и сущность педагогического мастерства, а это важно для понимания его структуры.

Более того, основы и сущность порой отождествляются, так же как отождествляются показатели и критерии педагогического мастерства.

Происходит это, видимо, потому, что сущность педагогического мастерства, базируясь на основах его, в то же время впитывает их в себя, охватывая и соединяя в каждом конкретном случае то, что может принести наибольшую пользу для решения педагогической задачи.

Сущность педагогического мастерства – это его смысл, суть, содержание. И поэтому определение педагогического мастерства должно в первую очередь отражать его сущность.

Кроме того, в определении может быть указано, на чем основывается, базируется педагогическое мастерство, что является его фундаментом, поскольку эти основы активно проявляются, функционируют в процессе деятельности.

Основы педагогического мастерства – это то главное, на чем оно строится, без чего педагогическое мастерство невозможно. Основы педагогического мастерства – это его база, фундамент. Основы педагогического мастерства должны закладываться изначально при подготовке педагога. Без таких основ нет хорошего педагога, без них нельзя рассчитывать на успех в обучении. Но сами по себе основы могут и быть заложены, но это еще не означает, что человек автоматически становится педагогом-мастером. Педагог-мастер ежедневно подтверждает высокий профессиональный уровень своей деятельностью. И если этого нет, то основы остаются всего лишь «потенциальными возможностями».

Осуществление педагогической деятельности на высоком

уровне, основанное на творческом соединении исходных составляющих и ведущее к достижению необходимых результатов в конкретных условиях обучения, и представляет собой сущность педагогического мастерства в обучении.

Основы педагогического мастерства – условие, без которого его нет, но их наличие лишь его фундамент, необходимая предпосылка.

На чем же базируется педагогическое мастерство, т. е. какие компоненты составляют его основу? Сначала проанализируем и обобщим те положения, которые были приведены из различных источников. Авторы в отдельных случаях называют их как составляющие педагогического мастерства, в других – как компоненты структуры педагогического мастерства. Этими составляющими у всех авторов являются знания, умения, навыки, которые трактуются не всегда одинаково как по содержанию, так и по объему.

Рассмотрим, каким содержанием профессионально-педагогического характера необходимо овладеть, чтобы иметь одну из основ для формирования педагогического мастерства. По структуре содержание профессионально-педагогического характера идентично содержанию общего образования.

Рассмотрим, каким нам представляется содержание профессионально-педагогического образования педагога-мастера. Оно должно охватывать две стороны указанных видов содержания. Одна – это общие элементы этих видов, которыми должен овладеть любой специалист. Вторая – специальные элементы видов содержания образования. В данном случае это элементы профессионально-педагогического характера.

Их можно подразделить на четыре группы:

I. Специфические элементы первого вида содержания образования представляют собой профессионально-педагогические знания. Уровни и способы овладения и проявления этих знаний такие: а) восприятие, понимание, запоминание; б) использование знаний в знакомой ситуации; в) применение знаний в новой ситуации.

II. Специфические элементы второго вида содержания охватывают опыт осуществления профессионально-педагогической деятельности. Ниже приведены уровни и способы овладения этим опытом и его проявления:

а) эмпирическое осуществление профессионально-педагогической деятельности;

б) осуществление способов профессионально-педагогической

деятельности по образцу;

в) применение способов профессионально-педагогической деятельности в новой ситуации.

III. Специфические элементы третьего вида содержания – опыт творческой педагогической деятельности. Ниже приведены уровни и способы овладения ими:

а) выработка умения выявлять и формулировать проблемы;

б) частично-поисковая педагогическая деятельность;

в) поисковая (исследовательская) деятельность.

IV. Специфические элементы четвертого вида содержания представляют опыт проявления личностных качеств и профессионально-педагогической направленности.

Можно выделить следующие уровни, способы формирования и проявления этих элементов содержания:

а) формирование внутренней модели поведения (ВМП) в соответствии с нормами коммунистической морали и педагогической этики;

б) профессионально-педагогическое поведение на основе ВМП;

в) творческое отношение к педагогической деятельности, сформированность педагогического кредо.

Содержание элементов профессионально-педагогического характера у педагога-мастера должно состоять таким образом из составляющих:

1) система профессионально-педагогических знаний;

2) система профессионально-педагогических навыков и умений;

3) опыт творческой педагогической деятельности;

4) сформированные личностные профессионально значимые качества педагога.

Это общий подход, который можно использовать на этапе подготовки будущих педагогов, пока они еще самостоятельно не выполняют педагогических функций.

Овладеть всеми составляющими в стенах учебного заведения не представляется возможным, поэтому процесс формирования мастерства продолжается и в период самостоятельной педагогической деятельности, особенно интенсивно в первые годы.

Что же необходимо знать для грамотного осуществления педагогической деятельности? Система профессионально-педагогических знаний должна охватывать следующие составные части: содержание образования обучаемых; личность обучаемых и особенности их деятельности; педагогическую деятельность; знание себя как личности и как педагога; педагогический процесс.

Такая система охватывает: знания объекта, на который направлена деятельность педагога (содержание образования, учащийся как личность и его учебная деятельность); знания своей профессиональной деятельности во всем ее многообразии; знания о себе как субъекте, осуществляющем деятельность (о себе как о педагоге и о себе как о личности со всеми ее достоинствами и недостатками, психологическими особенностями, социальными проявлениями и возможностями); знания процесса обучения и средств осуществления педагогической коммуникации на каждом из трех уровней – общепедагогическом, дидактическом и методическом.

Отсутствие в знаниях какой-либо из этих составных частей снижает возможности педагога в организации педагогического процесса в конкретных условиях. Без наличия этих знаний в определенной системе достичь уровня мастерства, видимо, невозможно или очень сложно. Знания в чисто теоретическом плане (знаю – и не больше того) и знания, передаваемые или переданные другим, прошедшие систему организации усвоения их другими,– это разные знания.

По каждому из аспектов знаний педагога может быть проведено специальное исследование, и в этой проблеме решены еще далеко не все вопросы. Особого внимания с точки зрения не разработанности вопроса заслуживают «знания педагогической деятельности». Это важно и для решения проблемы педагогического мастерства и повышения эффективности обучения. Поэтому в дальнейшем этому важному вопросу будет уделено особое внимание.

Профессионально-педагогические умения и навыки должны охватывать те же составные части, что и знания, т. е. в самом общем виде это должны быть следующие умения и навыки:

1) отбора, дидактической организации и передачи содержания образования как объекта деятельности обучаемых;

2) общения с обучаемыми; использования возможностей развития и воспитания в процессе обучения, перевода с уровня «объект образования, воспитания» на уровень «субъект образования, воспитания»; формирования у обучаемых опыта осуществления деятельности и организация этой деятельности по усвоению содержания;

3) организации и осуществления собственной деятельности педагога в процессе обучения;

4) формирования себя как личности и педагога, развития профессионально значимых качеств и педагогических способностей, профессионально-педагогической и общественной направленности

личности, ориентационно-ценностных отношений личности;

5) организации педагогического процесса: создания инструментария педагогического воздействия как системы в целом с целью решения задач образования, воспитания и развития обучаемых в процессе обучения.

Умения и навыки, являясь составной частью основ педагогического мастерства, настолько важны, что некоторые исследователи уровень умений считают определяющим в мастерстве педагога.

Безусловно, умения и навыки играют значительную роль в любой профессиональной деятельности. И прежде всего потому, что они – плод практической деятельности (учебной или уже самостоятельной профессиональной).

И здесь вновь мы сталкиваемся с положением, которое было в случае со знаниями. Одно дело – умения и навыки, приобретенные в процессе подготовки к профессиональной деятельности, и другое – умения и навыки, приобретенные в процессе самостоятельной деятельности при обучении, когда передаваемое педагогом содержание стало достоянием учащихся.

В первом случае человек приобретает опыт осуществления деятельности по образцу (могут быть даже какие-то умения и навыки, отработанные самостоятельно без присутствия кого-либо, например из области педагогической техники).

Во втором случае опыт осуществления деятельности по образцу дополняется опытом деятельности в новой ситуации и опытом творческой деятельности.

Как показывает анализ высказываний педагогов-практиков, изучение и обобщение исследований педагогов-теоретиков и, наконец, наш подход к данному вопросу, целесообразно выделить такие три аспекта.

Во-первых, гражданственную и профессионально-педагогическую направленность личности, которые в общей структуре направленности личности для педагога являются ведущими; во-вторых, личностные качества педагога, и в том числе профессионально значимые, важность которых для педагогического воздействия отмечают и сами педагоги, и воспитанники; в-третьих, педагогические способности, которые помогают человеку овладеть профессией и осуществлять профессиональную педагогическую деятельность на высоком уровне.

Эти составляющие, относящиеся к аспектам личности педагога, являются основой внутренней модели поведения педагога.

Личностный аспект основ педагогического мастерства – это не что иное, как осознаваемое и неосознаваемое педагогическое воздействие личности педагога на воспитанников, способствующее достижению конечной цели. Такое воздействие проявляется по-разному.

В одних случаях обучающиеся его чувствуют и не скрывают этого (педагог им нравится, они его любят и порой поэтому, например, хорошо учатся), в других происходит неосознаваемое ни преподавателем, ни обучаемыми влияние на внутренний мир, которое может оказаться решающим фактором в формировании личности.

В структуре педагогического мастерства основы являются тем общим, что характерно для любого педагога-мастера, являясь его профессиональным фундаментом. Сущность же, отражая эти основы, в то же время содержит и особенное, специфическое, что характерно как для различных педагогических систем и различных учебных предметов, так и для каждой личности.

Особенно важным здесь является индивидуальность личности. Она придает мастерству педагога то своеобразие, которое позволяет утверждать, что каждый педагог-мастер прекрасен в деятельности по-своему.

Поэтому формировать можно основы педагогического мастерства, т. е. тот фундамент, базируясь на котором и будет достигаться высший уровень профессиональной деятельности. Из опыта педагога-мастера можно передавать идею, а не пытаться повторять все так же, как это делает он.

В процессе осуществления профессиональной деятельности педагогом увеличиваются знания, формируются профессионально значимые личностные качества, накапливается педагогический опыт. Для повышения профессионального уровня важно, чтобы эти составляющие объединялись в деятельности. Так происходит их слияние в педагогическом опыте. И чем больше он «впитывает в себя» знания и личностные качества, чем более он выступает как сплав знаний, навыков, умений и личностных профессионально значимых компонентов, тем выше уровень осуществления педагогической деятельности.

Таким образом, фундамент педагогического мастерства, который необходимо сформировать, охватывает следующие основные составляющие: личность педагога, знания, педагогический опыт. Каждая составная часть может быть освоена.

Следовательно, основы педагогического мастерства могут быть сформированы у каждого педагога. И они будут служить тем базисом, который даст возможность подняться на уровень педагогического

мастерства.

Мастерство педагога в обучении – это высокое искусство осуществления обучающей деятельности на основе знаний, личностных качеств и педагогического опыта, проявляемое в комплексном решении задач образования, воспитания, развития учащихся.

Можно ли научить педагога мастерству? Научить можно основам педагогического мастерства, мастерство же – высокий уровень деятельности, осуществляемой на этих основах личностью. Без основ педагогическое мастерство невозможно. Как исключение возможен вариант, когда, например, личностные аспекты настолько сильны, что они достаточно быстро ведут к педагогическому мастерству при временном отставании в развитии других аспектов.

Основы педагогического мастерства могут быть сформированы у педагога, но он не использует их в педагогической работе по каким-либо причинам постоянно или не применяет в отдельных случаях. Например, плохое настроение, какие-то личные переживания, с которыми не может справиться преподаватель, могут наложить настолько сильное отрицательное воздействие на его деятельность, что он проводит учебное занятие на низком уровне, несмотря на наличие у него всех основ педагогического мастерства.

Показатели и уровни педагогического мастерства преподавателей

Осуществление педагогической деятельности на низком или среднем уровне при наличии основ педагогического мастерства явление нередкое. Показатели ПМ должны отражать уровень осуществления педагогической деятельности и ее результаты, а не то, что является исходным для этого уровня, его основы.

Основы ПМ, реализуемые в деятельности, это уже проявление профессионализма. Но судить о его уровне можно по тому, как решаются педагогические задачи и в конечном счете какие результаты будут достигнуты.

Каким же образом можно определить уровень профессионального мастерства?

Определение уровня педагогического мастерства продолжает оставаться недостаточно разработанной проблемой, хотя и появились довольно интересные подходы к ее разработке.

В зависимости от результатов можно выделить четыре уровня мастерства:

1) репродуктивный (педагог умеет пересказать другим то, что знает сам, и так, как знает сам);

2) адаптивный (педагог умеет не только передать информацию, но и трансформировать ее применительно к особенностям объекта, с которым имеет дело);

3) локально моделирующий (педагог умеет не только передавать и трансформировать информацию, но и моделировать систему знаний по отдельным вопросам);

4) системно моделирующий знания (педагог умеет моделировать систему деятельности, формирующую систему знаний по своему предмету).

Определение уровня педагогического мастерства невозможно без установления его показателей и формулировки критериев.

По показателям педагогического мастерства можно судить об его уровне. Не разработанность многих вопросов приводит к тому, что преподаватели включают в показатели педагогического мастерства все, что каким-то образом связано с ним и оказывает влияние на повышение эффективности обучения, на его результативность и положительное воздействие на обучающихся. И сюда попадают и собственно показатели педагогического мастерства, и его основы и критерии, и условия успешности обучения и т. д.

Критерии педагогического мастерства – это такие отличительные его признаки, которые могут быть использованы как мерило оценки педагогического мастерства.

С чем должны быть связаны критерии обучающей деятельности педагога? Видимо, с самыми главными компонентами учебного процесса, т. е. с компонентами дидактического базиса.

Задача заключается в том, чтобы выделить наиболее существенное, что отражается в обучающей деятельности педагога в связи с каждым компонентом дидактического базиса. Это существенное и будет тем отличительным признаком, который можно использовать как одно из мерил оценки мастерства педагога. Очень важно, что в совокупности эти критерии позволяют осуществить всестороннюю оценку обучающей деятельности педагога.

Таким образом, перечисленные критерии являются необходимыми и в то же время достаточными, чтобы определить уровень обучающей деятельности педагога.

В предлагаемой системе выделяется пять критериев обучающей деятельности педагога. Оценка по 10-балльной шкале каждого из них дает пять показателей, которые могут быть объединены в обобщенный функциональный показатель педагогического мастерства.

Комплексный показатель мастерства педагога в обучении охватывает обобщенный функциональный показатель и обобщенный результативно-личностный показатель.

Обобщенный функциональный показатель представляет собой сумму баллов по пяти критериям: владение содержанием и дидактическая его организация; организация и осуществление деятельности педагога; организация деятельности учащихся; стимулирование и мотивация личности учащегося; структурно-композиционное построение учебного занятия.

Оценка по каждому критерию производится по 10-балльной шкале. Раскроем названные критерии через первичные признаки.

I. Владение содержанием и дидактическая его организация:

1. Владение содержанием образования (знание содержания и применение его на практике).

2. Научность содержания, его новизна и использование результатов своих исследований.

3. Доступность содержания.

4. Развивающий и воспитывающий характер содержания.

5. Отбор оптимального по объему содержания и выделение в нем главного, существенного.

6. Опора на известное (актуализация прежних знаний), связь нового материала с ранее изученным.

7. Установление внутрипредметных и межпредметных связей.

8. Сочетание абстрактного и конкретного в содержании.

9. Разнообразие средств передачи содержания.

10. Ориентация содержания на формирование системы знаний, умений, навыков.

11. Организация и осуществление обучающей деятельности педагога:

1. Владение всеми видами обучающей деятельности и их сочетание.

2. Ориентация обучающей деятельности педагога на организацию познавательной деятельности обучаемых.

3. Проявление конструктивных, гностических, организационных и коммуникативных умений.

4. Педагогическая техника (речь, жесты, установление контакта с аудиторией, форма и структура предъявления информации, техника применения средств обучения, умение рассредоточить внимание на всю аудиторию, внимание к отвечающему, умение выслушать и т. д.).

5. Научная организация педагогического труда.

6. Выбор оптимальных форм, методов, средств обучения и

характера руководства учебной работой обучающихся на каждом этапе учебного занятия.

7. Педагогический такт. Умение владеть собой, своим настроением.

8. Умение осуществлять перестройку своей деятельности. Импровизация.

9. Творческое отношение к деятельности. Творческое использование опыта преподавателей. Собственные педагогические находки.

10. Использование в педагогической деятельности личностных качеств и возможностей. Индивидуальный стиль педагогической деятельности.

III. Организация учебной деятельности обучаемых:

1. Четкая формулировка цели, постановка задач и доведение их до обучаемых.

2. Построение обучения как системы организации учебной деятельности обучаемых на разных этапах учебного занятия. Выбор наиболее рациональных видов деятельности обучаемых по овладению учебным материалом.

3. Выбор методов учения в соответствии с поставленными задачами, содержанием и возможностями обучаемых.

4. Система организации самостоятельной аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности, формирование познавательной самостоятельности.

5. Учет индивидуальных особенностей и возможностей обучаемых. Индивидуализация и дифференциация в организации учебной деятельности.

6. Сочетание индивидуальной, групповой и коллективной форм деятельности обучающихся.

7. Обучение приемам познавательной деятельности. Воспитание культуры труда обучающихся.

8. Разнообразие средств организации учебной деятельности.

9. Учет трудностей, встречающихся при усвоении содержания, и дидактическая подготовленность к их преодолению.

10. Оперативная корректировка учебной деятельности.

IV. Педагогическое стимулирование и мотивация учебной деятельности обучаемых:

1. Использование возможностей педагогического воздействия на личность обучаемого компонентов учебного процесса (личности педагога, содержания образования, форм, методов, средств обучения).

2. Формирование мотивов учения.

3. Применение методов стимулирования учебной деятельности (педагогическое требование, поощрение, наказание, соревнование, общественное мнение).

4. Формирование познавательного интереса.

5. Сочетание контроля и самоконтроля в процессе обучения как стимулирующего воздействия.

6. Сочетание требовательности и уважения к личности обучаемого. Опора на положительные качества и особенности обучаемого.

7. Микроклимат. Взаимоотношения педагога с обучаемыми, стиль общения и руководства в процессе обучения.

8. Формирование долга и ответственности в учении.

9. Воспитание творческого отношения к учебному труду.

10. Профессиональная ориентация и формирование профессиональной направленности личности в обучении.

V. Структурно-композиционное построение учебного занятия:
1. Выполнение основных функций педагогом в процессе обучения (комплексное решение задач образования, воспитания и развития).

8. Выбор наиболее целесообразной структуры учебного занятия в соответствии с решаемыми задачами и особенностями учебного материала.

3. Целенаправленная взаимосвязь и взаимодействие основных компонентов учебного процесса (педагог – обучаемые – содержание).

4. Выбор средств осуществления педагогической коммуникации (формы, методы, средства обучения, методы педагогического стимулирования и мотивации). Целесообразность их использования в соответствии с поставленной целью и содержанием учебного занятия.

5. Четкость, логичность перехода от этапа к этапу, соединение звеньев учебного процесса между собой.

6. Рациональное распределение времени между этапами учебного занятия. Выбор подходящего темпа обучения, устранение непроизводительных затрат времени.

7. Оперативная корректировка учебного занятия.

8. Повышение информативности обучения (увеличение объема знаний, усваиваемых за одно и то же время).

9. Создание оптимальных условий для обучения.

10. Подведение итогов учебного занятия и ориентация на осуществление самостоятельной работы.

Критерии обучающей деятельности позволяют оценить функциональный аспект деятельности педагога в обучении.

Обобщенный результативно-личностный показатель связан с результатами профессиональной деятельности, относящимися как к учащимся, так и к педагогу. Он охватывает успешность обучения; комплексное решение задач образования, воспитания и развития учащихся; степень перевода обучаемого с уровня «объект обучения и воспитания» на уровень «субъект обучения и воспитания»; совершенствование своей профессиональной деятельности; профессионально-педагогическую и социальную значимость личности педагога.

Подробное раскрытие этих критериев через первичные показатели и их оценка приводятся ниже:

1. Успешность обучения:

формирует у учащихся интерес к своему предмету; добивается прочных и глубоких знаний; формирует прочные навыки и умения; учит применять знания, навыки, умения; формирует систему знания, навыков, умений.

2. Комплексное решение задач образования, воспитания развития обучаемых:

учит преодолевать трудности, проявлять настойчивость и волевые усилия в решении задач образования, воспитания, развития;

формирует научное мировоззрение;

формирует коллектив и личностные качества обучаемых;

развивает способности и воспитывает творческое отношение к учебному труду;

формирует ответственность за результаты учебной деятельности и поведение.

3. Степень перевода обучаемого с уровня «объект обучения и воспитания» на уровень «субъект обучения и воспитания»:

обучает приемам учебной деятельности;

формирует познавательную самостоятельность;

формирует мотивы обучения;

прививает умения и навыки самообразования и самовоспитания;

формирует активную жизненную позицию и потребность в самовоспитании и самообразовании.

4. Совершенствование профессиональной деятельности: постоянно совершенствует знания, навыки, умения; постоянно ведет поиск нового в работе, проявляет творчество; изучает опыт других педагогов;

анализирует и обобщает личный опыт работы; ответственно относится к деятельности и ее результатам.

5. Профессионально-педагогическая и социальная значимость личности педагога:

сформированность профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций и отношений;

авторитет среди педагогов;

авторитет среди обучаемых;

активно участвует в общественной работе;

опыт данного педагога используется другими.

При оценке результатов профессиональной деятельности педагога могут быть использованы такие баллы: 2 – выражено ярко, 1 – имеет место, 0 – отсутствует.

Результативно-личностные показатели также связаны с основными компонентами учебного процесса. С обучаемыми, их учебной деятельностью и системно-структурным объединением компонентов связаны: успешность обучения, комплексное решение задач образования, воспитания, развития обучаемых, степень перевода обучаемого с уровня «объект обучения и воспитания» на уровень «субъект обучения и воспитания».

С содержанием образования связана успешность обучения. С педагогом (как личностью) – профессионально-педагогическая и социальная значимость его личности. С педагогической деятельностью – совершенствование его профессиональной деятельности.

Таким образом, эти результативно-личностные показатели охватывают все компоненты дидактического базиса, а через них может быть и прослежена взаимосвязь со всеми компонентами дидактической надстройки. Они являются отражением влияния всех компонентов учебного процесса на конечный результат профессиональной деятельности педагога.

Максимальное количество баллов по функциональному аспекту – 50, по результативно-личностному – 50. Максимальный комплексный показатель 100 баллов. Используя его, выделим уровни профессиональной деятельности, уровни обучающей деятельности педагога (функциональный аспект), уровни по результативно-личностному аспекту.

8.5. Диагностика педагогического творчества Интерпретация и обоснование сущности понятия «педагогическое творчество»

Что же такое педагогическое творчество? Однозначного определения сущности этого понятия в научных трудах мы не

находим. С.Л. Рубинштейн характеризует творчество как «деятельность человека, созидающего новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью».

Здесь основной критерий – продукт творчества, а деятельность, порождающая его, определяется как творческая. Но как тогда назвать ту деятельность, которая породила социально не признанный еще ее продукт?

В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров рассматривают педагогическое творчество как «сложнейшее преобразование человеком человека». Другие исследователи видят в творчестве наиболее выраженную свободу проявления человеческого духа, трудно или вообще не поддающегося научному анализу.

В некоторых источниках творчество рассматривается как деятельность человека, заключающаяся в создании тех или иных материальных или культурных ценностей в какой-либо отрасли производства, науки, литературы, искусства и т. д. или как деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью.

Если исходить из общего представления о творчестве, то с выделенными подходами к раскрытию сущности этого понятия не согласиться нельзя. Действительно, творчество является сложнейшим преобразованием в деятельности человека и нередко трудно поддается научному анализу.

Известно также, что творчество оценивается по его материальной и культурной (или духовной) значимости. Не вызывает сомнения и то, что творческая деятельность способна порождать в своем конечном продукте нечто качественно новое, неповторимое, уникальное, обладающее социальной значимостью. Вместе с тем выделенные черты творчества не позволяют рассмотреть его сущность во всем проявлении и многообразии.

Чтобы конкретнее раскрыть наши подходы к сущности и содержанию интерпретируемого понятия, в качестве исходных посылок возьмем обоснование Ю.А. Самарина как наиболее признанное, а потому, быть может, и внесенное в педагогическую энциклопедию.

Сущность понятия «творчество» он определяет как высшую форму активности и самостоятельной деятельности человека. Обосновывая ряд сторон творческого процесса, он соглашается с К.С. Станиславским, который рассматривает творчество как напряжение всех духовных сил человека. Разумеется, если бы Ю.А. Самарин,

обосновывая сущность и содержание понятия творчества, далее не остановился на раскрытии его основных сторон (как и оснований), такая интерпретация нам представлялась бы как неполной, так и уязвимой. А именно.

Можно ли творчество рассматривать как форму, если известно, что форма сама по себе не взаимодействует. При использовании одинаковых форм различные педагоги получают разные результаты. Формы взаимодействуют лишь в тесной связи с личностными качествами педагога.

Если же в центр понятия творчества поставить деятельность человека, отличающуюся активностью и самостоятельностью, то и в такой интерпретации речь пойдет скорее об определенных свойствах личности, а точнее, о ее способностях в определенном виде деятельности. Стало быть, творчество не есть какая-то форма, высшая или, допустим, усредненная. Творчество есть деятельность, основанная на способности создавать, созидать, преобразовывать.

Однако и способности личности не только формируются в деятельности, но могут в ней и разрушаться. Это тогда, когда деятельность не сопровождается целеустремленностью, усидчивостью, напряжением всех духовных сил человека. Поэтому компоненты творчества, по К.С. Станиславскому, если учитывать специфику педагогической деятельности, нам представляются особенно значимыми.

Это и тонкость наблюдения, и избирательное запоминание существенного, и волевые усилия, и осмысленное внимание, и особая чувствительность, и вдохновение, и эмоциональный подъем, и мыслительная деятельность как основа воображения и логического умозаключения. Сплав ума, чувств и действий порождает творчество.

Наш подход к генетическому обоснованию сущности любого понятия, в том числе и понятия «педагогическое творчество», мы обусловливаем видением (или выделением) структурной ячейки процесса, в котором оно проявляется (или взаимодействует).

Педагогическое творчество рассматривается как деятельность, основанная на способностях, обеспечивающих успешность прогнозирования, реконструирования и коррекции продуктивной педагогической деятельности и ее результата. Нетрудно заметить, что в означенном обосновании сущности понятия творчества педагога отчетливо представлены все его компоненты: сплав интеллектуальных и побудительных умений, волевых усилий и эмоциональное состояние.

В чем же заключается новизна творчества педагога?

Рассмотрим это на примере решения ситуативных, тактических

и стратегических задач.

Уже в процессе решения ситуативных педагогических задач творческий педагог привносит новые элементы, приемы во взаимодействие с обучаемыми. Он постоянно, в зависимости от прогнозируемой и непредвиденной ситуации, комбинирует, отбирает, реконструирует способы и формы воздействия, содержание информации.

Решая же тактические педагогические задачи, инновационные изменения привносятся и в методику преподавания, и в систему взаимодействия с обучаемыми в целом. Пусть эти методики, инновационные усовершенствования подсмотрены у коллег, взяты из психолого-педагогической литературы, но они новы в деятельности того или иного педагога. И в этом уже его творчество.

В условиях решения стратегических педагогических задач, когда целью деятельности выступает формирование целостной творческой личности, в полную силу проявляется творчество педагога в создании образа результата, в отборе, комбинировании, коррекции и реконструировании процесса, приводящего к этому результату.

При этом эффективность инновационности определяется временным промежутком и энергозатратами как обучаемого, так и педагога. В данном случае четко прослеживается направленность творчества. Оно нацелено в первую очередь на обучаемого и на самого педагога. Осуществляется выход на самотворчество.

Основными психическими новообразованиями выступают творческое мышление, мобильная память, творческое воображение в сочетании с инновационностью, интеллектуальные и побудительные умения. Наиболее активно их формирование происходит во взаимодействии с творчески работающим педагогом, который заряжает обучаемых своим оптимизмом и целеустремленностью.

Что же движет творчеством педагога или что является мотивом его деятельности? Исследованиями доказано, что главным мотивом продуктивной педагогической деятельности (в том числе и творчества) выступает неудовлетворенность личности получаемым результатом в соотнесенности как с потенциальными возможностями учащихся, так и с собственными возможностями и морально-психологическими установками.

Знание потенциальных возможностей каждого обучаемого позволяет творчески работающему педагогу построить в своем сознании оптимистический образ искомого результата.

Основой творческого процесса является воображение. В деятельности педагога-творца воображение опирается на идеи

психолого-педагогической науки и практики, собственный опыт.

Профессиональная компетентность (от лат. «competens» – «соответствующий», «способный», «обладающий компетенцией», «сведущий») педагога рассматривается как высокий уровень его подготовленности, обусловленный знанием стратегии продуктивной педагогической деятельности, взаимодействующих в ней структурных компонентов и критериев для измерения степени ее продуктивности.

Это соответствующие знания и опыт педагога, способного антиципировать возможные результаты, диагностировать их, анализировать педагогическую ситуацию и моделировать более эффективную систему действий в процессе достижения искомых результатов, корректировать собственную деятельность и обосновывать пути ее дальнейшего совершенствования. Нетрудно заметить, что каждый из обозначенных структурных компонентов профессиональной компетентности педагога предполагает и несет в себе элементы творчества.

Единство и взаимовлияние профессиональной компетентности и творчества педагога убедительно прослеживаются при условии, что педагогическую деятельность можно представить как реализацию в ней ее основных функций (лат. «functio» – «исполнение», «соответствие», «совершение», «отображение»): презентативной, инсентивной и корректирующей.

Презентативная функция реализуется в качестве предъявления (презентации) учащимся содержания образования. Эффективное решение проблемы невозможно, если педагог при этом не владеет умением передавать обучаемым то, что знает сам (в нашей интерпретации речь идет о репродуктивном уровне педагогической деятельности), не может отражать существенное в собственном труде и трансформировать информацию применительно к особенностям и возможностям обучаемых (адаптивный уровень), не способен мысленно предвосхищать перспективное развитие системы (экстраполяционный уровень). В этой связи зримо прослеживается и творчество педагога, и его профессиональная компетентность.

Инсентивная функция заключается в умении педагога побуждать обучаемых к овладению прогнозируемой им учебной информацией. Не владея при этом рефлексивным и проективным уровнями педагогических способностей (что свидетельствует о профессиональной компетентности педагогов), творческое (заинтересованное) взаимодействие в педагогической деятельности определенно не сложится.

Тем более что инсентивная функция теснейшим образом

переплетается с процессом озарения (инсайт), что, в свою очередь, порождает синергию (гр. «synergeia» – «сотрудничество», «содружество») и, стало быть, сотворчество.

Корректирующая функция состоит в исправлении и сопоставлении качественных показателей в деятельности и процессе на пути к ним. Диагностические показатели складывающихся отношений между педагогом и обучаемыми, между руководителем системы и педагогами, а также между руководителем и обучаемыми – основа для творческого переосмысления деятельности тех и других.

При этом следует иметь в виду, что от того, в какой мере занимает ведущее место та или иная функция, зависит характер творческого взаимодействия между педагогом и обучаемыми, между руководством системы и педагогами. Если, например, педагог (или руководитель системы) делает акцент на инсентивной функции, то побуждение обучаемых (или педагогов руководством) может осуществляться средствами проблемных вопросов или катехизических (гр. «katechesis» – «наставление», «поучение») нравоучений.

Если в деятельности педагога (или руководителя) равномерно акцентируются презентативная, инсентивная и корректирующая функции, то процесс их взаимодействия может осуществляться к тому же в виде творческой беседы (вербальная форма) или в виде мысленного диалога (эвристическая или сократическая форма) с прогнозом на творчество.

Характеристика основных структурных компонентов педагогического творчества

Творческий педагог – думающий, постоянно позитивно мыслящий человек. Но, как известно, «пустая» голова не мыслит. Поэтому первым и необходимым условием творчества выступает широта кругозора творца. В нашем случае это огромный запас идей и свободная в них ориентация. А для этого надо знать достижения в первую очередь современной психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта.

Исследования показывают, что новые знания, новый или усовершенствованный опыт формируются не аддитивным путем (т. е. не простым суммированием, наложением новых знаний на уже имеющиеся), а через реконструирование уже известного, путем отказа от сложившихся или традиционных представлений, через постановку новых вопросов, выдвижение и проверку гипотез.

Под широтой кругозора педагога подразумевается не только

активный запас его знаний, но и «наполненность» подсознания, т. е. развитость его интуиции. Понимая же последнюю как мостик между подсознанием и сознанием и учитывая, что подсознание наполняется также в процессе всей жизнедеятельности человека, интуицию мы рассматриваем как мостик в творческий процесс.

Структурным компонентом творчества является неординарность и мобильность мышления педагога в сочетании с тонкостью наблюдения. Известно, что многие великие открытия совершались благодаря дивергентности мышления творца. Он в своем творении шел от алогичного, от парадоксального, от абсурдного.

Тонкость наблюдения непременно предполагает концентрацию внимания, тренировки и избирательное запоминание существенного, главного. Умение выделять главное, видеть в науке и опыте инновационные идеи обеспечивает успех в самотворчестве педагога, делает его мудрым и более совершенным интеллектуально, эмоционально, чувственно, духовно.

Осмысливая различные подходы к содержанию педагогического творчества, а также исходя из рассмотренных структурных компонентов, можно выделить основные признаки творчества педагога.

К ним относим следующие:

– владение приемами научного анализа и синтеза;

– умение внедрять науку в практику;

– видение основополагающих идей внедрения;

– способность разрабатывать научно-практические методики (инструментарий) внедрения;

– способность видеть в опыте других педагогов идеи, руководствуясь которыми они успешно продвигаются к вершинам профессионализма;

– умение использовать опыт других педагогов применительно к условиям собственной деятельности;

– способность прогнозировать и экстраполировать продуктивную педагогическую деятельность, создавать педагогические инновации, технологии;

– прогнозирование оптимальных в деятельности результатов средствами прозорливого движения в «неизвестное» («скачок в неизвестное»);

– умение корректировать, реконструировать собственную деятельность в связи с изменяющимися социальными и региональными условиями;

– способность создавать в своем сознании оптимистический

образ результата и достигать максимально адекватный ему на практике;

– проявление гибкости в педагогическом труде: умение принимать оптимальные решения в конкретных ситуациях;

– выход за пределы образовавшейся системы знаний (рассмотрение явления с новых сторон, умение восстановить связи между явлениями, умение видеть общие признаки между отдельными фактами и т. д.);

– умение сопротивляться педагогическому консерватизму, преодолевать неоправданные или вредные стереотипы в образовании;

– умение переносить знания в различные педагогические ситуации и условия;

– способность развивать в ученике стремление к инновационной продуктивности в деятельности.

Объектом педагогического творчества и его конечным результатом является обучаемый. А поскольку педагогическая деятельность характеризуется двойной обращенностью (качества педагога на каком-то этапе его деятельности становятся качествами его обучаемых), то в педагогическом труде весьма важно различать объективную и субъективную стороны творчества.

Объективность творчества оценивается по конечным результатам педагогической деятельности (глубина знаний учащихся их интересы и ценностные ориентации, степень подготовленности к самообразованию, к самосовершенствованию). Субъективная же сторона творчества основывается на его процессе.

Разумеется, процесс деятельности на пути к заданному продукту постоянно совершенствуется, поэтому «конечное» в нем рассматривается как постоянно корректируемое и усложняемое.

Исходя из этого, объективная точка зрения о творчестве непременно обусловливается научной новизной или открытием в деятельности либо в исследовании, изобретением или рационализацией процессов, оптимальностью решения педагогических задач. Иными словами, содержание творчества (его объем или масштаб) может быть различным, но социальная ценность в нем и новизна обязательны.

Поскольку субъективная точка зрения о творчестве определяется самим процессом, то новизна здесь может и не присутствовать: качественные показатели получены на основе уже имеющихся педагогических открытий. Однако при этом следует учитывать и тот факт, что творчески работающий педагог мог прийти к результату собственным путем, не зная о том или ином известном открытии до

него. В таком случае он, безусловно, характеризуется как творческая личность.

Отмечается также в оценках процесса и такое, когда в нем отдельные методы не всегда правильно оцениваются современниками: бросается тень и на полученный конечный продукт (речь идет об отношении к опыту А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, неприятие опыта педагогов-новаторов и т. п.).

Вот почему, характеризуя различные стороны (структуру) творческого процесса, мы в нем выделяем и ряд дополнительных:

постановка вопроса, требующего творческого ответа (нацеленность респондента на видение проблемы);

систематизация необходимых знаний (личного или обобщенного опыта) для обоснования гипотезы;

видение стратегии продуктивной педагогической деятельности (предвосхищение, экстраполяция, осмысление в процессе прогнозирования сверхзадач и т. п.);

обобщение знаний в виде выводов и гипотез (в условиях наблюдения и эксперимента);

оформление возникших идей в виде логических и графических структур или шкал;

проверка ценности полученных результатов в различных ситуациях и в различных образовательных системах.

Нетрудно заметить, что при определении характеризуемых сторон мы постоянно делаем акцент на «скачке вперед». И делаем это преднамеренно и не без основания, т. е. в силу ряда причин: во-первых, потому, что творчество педагога и его прозорливость проявляются в неразрывном единстве, а во-вторых, потому, что объект деятельности (обучаемые), являясь одновременно субъектом (он способен понимать, принимать или сопротивляться педагогу), успешнее формируется при условии, если чувствует (видит) собственный интеллектуальный и моральный рост. В противном случае – стояние на месте, без скачка (движения) вперед личность как бы затухает, а то и деградирует. Это относится не только к учащемуся, но и к педагогу.

Подчеркиваем, все стороны творчества тесно взаимосвязаны между собой, хотя во времени могут быть и отдалены. В реальном же процессе большую роль в творчестве играет не только «скачок вперед», «скачок в неизвестное», не только интеллект, но и личность педагога, такие его качества, как решительность (не останавливаться на полпути), смелость мысли (не следовать за сложившимся подходом, например к определению понятий, а находить собственный), именно

заглядывать дальше предшественников или коллег, мужество (педагоги экстракласса умели сопротивляться педагогическому консерватизму, идти против течения, сломать то, во что верит большинство современников). Творческой личности, как правило, также не присущи нерешительность, робость, малодушие.

Степень проявления творчества, его «наращивание» в деятельности измеряется в условиях продвижения педагога (или образовательной системы) к высшим уровням профессионализма.

Проявление педагогического творчества на различных уровнях педагогической деятельности

Уровни педагогической деятельности в значительной мере обусловливаются уровнями подготовленности педагога. Известно, что педагогическое творчество на различных уровнях педагогической деятельности проявляется по-разному. Однако оно непременно обусловливается целями и способами решения бесчисленного ряда педагогических задач. Умение формулировать цели и находить оптимальные способы решения педагогических задач мы избрали в качестве основания (или критериев и признаков) для определения уровней педагогической деятельности в соотнесенности с уровнями педагогического творчества. Почему?

Во-первых, потому, что выбор критериев или основания – главный вопрос и непременное условие сравнительной оценки альтернатив. А во-вторых, потому, что цели любой деятельности всегда прогнозируются на достижение определенного в ней результата. В педагогической деятельности, повторяем, это приближение учащихся к самообразованию и самосовершенствованию. В свою очередь, качественные показатели в деятельности достигаются способами решения определенного ряда педагогических задач.

В то же время известно, что педагогический труд на пути к результату характеризуется исключительным многообразием, динамичностью и направленностью. Стало быть, в процессе педагогической деятельности постоянно важно иметь в виду где, когда, как и почему прежде всего проявляются качественные показатели в деятельности педагога или образовательной системы в целом.

При таком подходе уровни творчества в соотнесенности с уровнями деятельности характеризуются по-разному. Например, творчество педагога на уроке Ю.К. Бабанский сводит к четырем

уровням.

Первый уровень творчества, по Ю.К. Бабанскому, определяется как элементарное взаимодействие педагога с классом. Однако при этом учитель уже использует обратную связь и, действуя «по методичке» или опыту других, корректирует свою работу на пути к результату.

Второй уровень Юрий Константинович обусловливает оптимизацией деятельности на уроке, начиная с его планирования: творчество проявляется в выборе целесообразного сочетания уже известного учителю содержания, методов и форм обучения учащихся с целью подготовки последних к самостоятельному анализу продуктов деятельности.

Третий уровень он определяет как эвристический: педагог умелой постановкой вопроса использует творческие возможности обучаемых. Они же на основе собственных наблюдений, знаний и жизненного опыта осмысливают генетическое обоснование новых понятий.

Четвертый уровень характеризуется как самый высокий: преподаватель проявляет полную самостоятельность в выборе приемов взаимодействия с обучаемыми: педагог работает с ними в такой мере, в какой они способны проявлять творческую самостоятельность соответственно конкретному уровню их обученности и воспитанности.

В предложенной Ю.К. Бабанским классификации уровней творчества педагога на уроке сравнительную оценку альтернатив можно рассматривать на анализе усложнения заданий (педагогических задач) для обучаемых и через обратную связь.

Примечательно и то, что уже на первом уровне творчества педагог в своей деятельности опирается на обратную связь и с учетом полученных результатов стремится корректировать собственную деятельность. Творчество преподавателя проявляется в трансформации процесса деятельности на пути к результату.

На втором уровне творчество педагога основывается на выборе целесообразного сочетания содержания, методов и форм обучения, что становится возможным на основании анализа процесса и результатов предыдущей деятельности. Однако при этом формы взаимодействия «педагог – обучаемый» ему известны.

На третьем уровне преподаватель стимулирует деятельность обучаемых эвристическими методами, а они выявляют умения в генетическом обосновании понятий (что особенно важно иметь в виду в процессе формирования творческих умений обучаемых).

Второй сравнительной оценкой альтернатив творчества преподавателя при определении уровней его деятельности является выбор способов формулирования и решения педагогических задач.

Профессионализм преподавателя включает, во-первых, его умение измерять результаты своего труда и обосновывать процесс, влияющий на достижение качественных показателей в деятельности. А во-вторых, профессионализм педагога является концентрированным показателем различных уровней творчества, обеспечивающим ему успех в деле.

При этом, что особенно значимо, в качестве ведущего признака (альтернативы) в совокупности различных уровней профессионализма (в том числе и уровней педагогического творчества) мы рассматриваем умение педагога исследовать качественные показатели в практической деятельности.

Объясняется это тем, что формирование педагога-мастера, педагога-творца начинается с умения анализировать собственную деятельность и ее результаты. От анализа эффективности решения ситуативных педагогических задач преподаватель поднимается до осмысления и анализа тактических задач, а от них – до осознания и прогнозирования стратегических педагогических задач. На этом пути педагог постоянно реконструирует собственную деятельность, ее содержание и, что особенно важно, корректирует образ результата.

В основу выделения уровней профессионализма педагогов положены умения анализировать, исследовать деятельность и ее результаты. Эти умения формируются в деятельности на базе повышения научно-теоретической и психолого-педагогической подготовки преподавателя.

ГЛАВА 9.
Технические средства обучения

9.1. Краткая характеристика основных технических средств и аппаратуры

Прежде чем говорить о современных системах технических средств, нужно дать краткую характеристику каждой из основных составляющих такой системы, установить область применения и оценить перспективы развития, если применимость устройства прогрессирует или регрессирует.

Данный перечень не претендует на полный охват всех технических средств и устройств, которые могут найти применение в учебных заведениях.

Назовем основные современные технические средства обучения.

Акустическая система – широкополосная звуковоспроизводящая система средней и большой мощности (10–100 Вт и более); содержит не менее двух громкоговорителей для передачи отдельно низких и высоких частот. Громкоговорители монтируются в акустических (звуковых) колонках, устройство и размеры которых существенно влияют на формирование звукового поля.

Антенна телевизионная коллективная – служит для настройки телевизоров, видеомагнитофонов на нужную длину волны и приема телевизионных передач.

Видеодвойка – см. моноблок.

Видеокамера – электронное устройство для видеосъемки. Преобразует оптическое изображение и звуковую информацию в электромагнитный сигнал для его последующей передачи на расстояние или записи на видеокассету или видеодиск. Различают профессиональные, специальные (прикладные) и любительские (бытовые) видеокамеры; а по снимаемым объектам – для макрообъектов или микрообъектов (например, изображений с микроскопа).

Видеомагнитофон кассетный – аппаратура для магнитной записи и воспроизведения движущихся изображений и сопровождающего их звука. Современные видеомагнитофоны (например, Panasonic NV-SD20EE и старше) позволяют осуществлять перезапись звукового сопровождения к созданному видеофильму. Старое звуковое сопровождение при такой перезаписи исчезает. Видеомагнитофон в отличие от видеоплеера позволяет принимать и записывать телевизионные передачи без подключения телевизора, непосредственно от антенны. Видеомагнитофон позволяет при просмотре телевизионной передачи на одном канале одновременно записывать передачу по другому каналу.

Видеомикшер – микшерный пульт для озвучивания и монтажа видеопрограмм, видеофильмов. С помощью такого пульта можно управлять сигналами от нескольких десятков источников, применять различные звуковые и видеоэффекты, не терять качество звука и изображения при обработке. Используется для профессиональных работ.

Видеоплеер – первоначальные модели предназначались только для воспроизведения видеозаписей на магнитной ленте или лазерных

дисках (видеопроигрыватель), но последние модели позволяют осуществлять видеозапись на магнитной ленте при поступлении видеосигнала от телевизора, видеомагнитофона или другого видеоплеера (так называемый пишущий видеоплеер). Для видеоплеера лазерных дисков такая возможность отсутствует. В настоящий момент видеоплееры для воспроизведения изображения с кассет практически вытеснены с рынка видеомагнитофонами, которые позволяют непосредственно воспринимать сигнал, поданный на телевизионную антенну, без подключения через телевизор. Тенденцию к широкому распространению на рынке техники получает DVD-технология и наибольшие перспективы из-за видеопроигрывателей DVD-дисков.

Видеопроектор – устройство для проекции видеоизображений на большой экран. При использовании видеопроектора вы получаете возможность смотреть видеофильмы, телевизионные программы (записанные в видеосистемах PAL/SECAM/NTSC). Современные видеопроекторы, например фирмы Sharp, имеют высокую яркость изображения, настройку на экран 1–8 метров, цветовую палитру 16.7 млн. оттенков, встроенные акустические колонки.

Графопроектор (оверхед-проектор) – устройство для проецирования на экран изображений с прозрачных пленок или, при использовании вместе с LCD-панелью, компьютерных изображений. Возможности компьютеров неоценимы и при подготовке материалов на прозрачных пленках: использование баз данных изображений, применение графических редакторов, программ презентационной графики, печать на пленку с помощью лазерного принтера и др.; все это значительно повышает качество подготовленных учителем материалов. Программы презентационной графики получили в настоящее время повсеместное распространение, и умение их использовать во многом повышает шансы выпускников на трудоустройство. Более перспективным, однако, при работе с компьютером можно считать мультимедийный проектор, его возможности значительно шире.

Источник бесперебойного питания – служит для поддержки работы компьютера при полном отключении сети или перепадах напряжения. При аварийном отключении компьютера возможна невосполнимая потеря данных, выход из строя отдельных устройств и др., источник бесперебойного питания избавляет вас от подобных потерь. Совершенно необходимо использовать такой источник вместе с сервером (см. далее). Существует множество модификаций источников. Они отличаются временем поддержки работы

компьютера, суммарной мощностью компьютеров, которую можно подключить к источнику. Естественно, чем эти параметры выше, тем дороже источник.

Камкордер – современная видеокамера, имеющая встроенный видеомагнитофон (CAMera+re-CORDER).

Компьютер (персональный компьютер) – устройство для ввода, хранения, обработки и передачи информации. Конфигурация компьютеров достаточно разнообразна. Под конфигурацией персонального компьютера обычно понимают возможность работать с определенным набором устройств. Жесткие требования к конфигурации компьютера предъявляют современные программные продукты, причем эти требования постоянно растут с точки зрения состава устройств, объемов памяти всех видов, быстродействия процессора, скорости передачи данных между устройствами и др. параметрам. Срок «морального» старения компьютеров очень короткий – около двух-трех лет, чтобы максимально удлинить этот срок, нужно приобретать компьютеры не по критерию «подешевле», а «на вырост» с возможностью модернизации и расширения состава устройств (эту возможность называют upgrade). Если ориентироваться на самые современные модели, которые функционируют сейчас, то через год-два эти модели будут уже на грани «морального» старения. Обязательно соответствие компьютера мультимедийному стандарту.

На текущий момент времени приемлемой для покупки является компьютер следующей конфигурации (в скобках указана конфигурация, необходимая для реализации видеостудии):

• процессор AMD ATHLON, можно Pentium IV;
• с тактовой частотой не хуже 1,4 Ггц;
• с ускорителем для графических работ GEFORCE;
• привод DVD (для студии нужен привод CD-RW);
• оперативная память 128 Мб (256 Мб);
• емкость винчестера не менее 20 Гб;
• объем видеопамяти не менее 32 Мб (64 Мб);
• клавиатура;
• мышь;
• дисковод 3,5?;
• монитор цветной, класса LR 15? (17?);
• сетевая карта REALTEK или DECOM.

Магнитофон кассетный – аппарат для магнитной записи и воспроизведения звука на магнитофонную кассету. Для удобства обработки и монтажа кассет более удобным является магнитофон

двухкассетный, где в один привод устанавливается кассета-источник, а в другой – кассета-приемник. В двухкассетном магнитофоне обычно предусмотрен режим ускоренной перезаписи, что экономит время при размножении аудиозаписей.

Микрофон – прибор для преобразования звуковых колебаний в электрические. В школе нужна система микрофонов: микрофоны для залов, микрофоны для работы с компьютером, если будет предусмотрен режим речевого диалога (в программах коррекции произношения, обучения языкам и др.).

Микшерный пульт – пульт, на котором можно проводить управление сигналами двух и более источников, смешивать сигналы, одновременно подавать на аппарат записи (например, записи голоса и музыки).

Модем – устройство для передачи данных между компьютерами через телефонную сеть. При приеме данных преобразует аналоговый сигнал в цифровой, а при передаче данных – цифровую информацию в аналоговую (электромагнитные колебания), которую можно передавать по линиям связи. Обычно модем дополняют функцией факса для приема и пересылки документов в графическом виде.

Моноблок – совмещение в одном корпусе двух устройств телевизора и видеоплеера (или видеомагнитофона). Используется достаточно редко из-за меньшей мобильности.

Музыкальный центр – звукотехнический комплекс, объединяющий в себе магнитофон, аппаратуру воспроизведения дисков (CD-дисков, DVD-дисков), радиоприемник (тюнер), усилитель мощности, акустическую систему. Иногда в состав аппаратуры музыкального центра входит аппарат лазерной записи дисков.

Мультидисковый проигрыватель – аппарат для воспроизведения лазерных аудио– и видеодисков.

Мультимедийный проектор – устройство для проекции видеоизображений на большой экран, напрямую подключаемое к компьютеру или источнику видеосигнала (видеомагнитофону, видеокамере и др.) вместо компьютерного монитора (монитор компьютера подключается к выходу проектора) или телевизора. Мультимедийный проектор включает в себя все функции видеопроектора, но кроме них работает с различными компьютерными системами (IBM PC, MAC). Многие модели имеют функции автоматического масштабирования и фокусировки, коррекции изображения, снабжены системой стереозвучания, обладают достаточной яркостью, чтобы работать в помещении без затемнения.

Наушники (телефоны) – аппарат для индивидуального прослушивания звукозаписи. Используются в комплекте с магнитофонами, видеомагнитофонами, компьютерами, проигрывателями и др. в том случае, когда прослушиваемая запись не должна мешать другим.

Оборудование для лингафонной лаборатории – комплект оборудования, предназначенный для использования в кабинетах иностранного языка или родного языка, позволяющий организовать индивидуальную, групповую или фронтальную работу. Оборудование обеспечивает разговор двух обучаемых между собой или работу группы; контроль преподавателем или инструктирование каждого обучаемого, группы; прослушивание звукозаписей и др. В комплект входят проигрыватели и магнитофоны, наушники и пульт управления системой, позволяющий организовывать работу в классе группой, индивидуально, попарно.

В настоящее время такая система не имеет перспектив развития. Вместо лингафонной системы более перспективным является использование компьютеров с мультимедийными программами обучения языкам, видеомагнитофонов с видеопроекторами для демонстрации фильмов или их фрагментов на изучаемых языках и магнитофонов для работы с аудиоинформацией и проверкой знаний.

Проигрыватель звукозаписей (плеер) – аппарат для воспроизведения звукозаписей, сделанных на другой аппаратуре. Наиболее распространенными в настоящее время являются плеер для прослушивания магнитофонных кассет, CD-плеер, широкое развитие в перспективе за DVD-плеером.

Принтер – устройство для вывода на бумагу, специальную прозрачную пленку или фотобумагу текстовой, графической информации компьютера или фотографий. Наилучшее качество печати имеют лазерные принтеры, но они более дорогие, чем все другие модели. Очень неплохое качество печати, близкое к лазерному, у светодиодных принтеров (LED-принтеров), а цена почти в два раза меньше, чем у лазерных, но и срок службы короче. Еще более дешевы струйные принтеры, но качество их печати напрямую зависит от качества бумаги, очень малый ресурс чернил, низкая скорость печати. Самые дешевые – матричные принтеры. Но их недостатки очень существенны: это самые шумные принтеры, поскольку изображение формируется при ударе иголок принтера по красящей ленте. По этим причинам матричные принтеры постепенно выходят из употребления. Качество печати зависит от числа иголок, но, как правило, не очень

высокое, скорость печати тоже невелика. Различают также цветную и монохромную (черно-белую) печать. Существует еще ряд технологий осуществления печати. При использовании специальной бумаги возможна печать рисунков или текстов с последующим переводом последних на ткань, например футболку.

Сервер (файл-сервер) – компьютер с повышенными функциональными возможностями, используется в качестве администратора сети.

Сетевой фильтр – устройство для стабилизации (в основном сглаживания скачков) напряжения в электрической сети. Необходимо для подключения к сети техники, чувствительной к перепадам напряжения.

Сеть локальная – соединение нескольких компьютеров (возможно до нескольких десятков) для свободного обмена данными и программами, совместного использования выходных устройств (например, принтера) и накопителей, понижения требований к отдельным компьютерам сети. Различают сети без выделенного сервера и с выделенным сервером. Для соединения компьютеров в сеть необходимы в каждом специальные сетевые карты. Возможны разные конфигурации сети.

Сканер – устройство для ввода в компьютер видеоизображений. Сканеры могут быть ручные, это самый дешевый вид сканера, но и самый неудобный (малая ширина сканирования, обычно 10 см, требуется особая сноровка); рулонные, обеспечивают большую точность, чем ручные, но можно сканировать только отдельные листы; планшетные, сканируемые листы кладутся как в копировальный аппарат, один из самых распространенных видов сканера; слайд-сканер служит специально для ввода изображений с фотонегативов и слайдов в компьютер; проекционный сканер предназначен для ввода трехмерных изображений и др. виды сканеров. Сканеры различают цветные, полутоновые и черно-белые.

Слайд-проектор – оптическое устройство для воспроизведения на большом экране увеличенных изображений с пленочных носителей – диапозитивов (слайдов). Различают слайд-проекторы с различной степенью автоматизации смены кадров (автоматическая смена, полуавтоматическая, ручная), конструкционными особенностями и величиной бокса для автоматической подачи диапозитивов (например, диапозитивы могут подаваться последовательно до исчерпания бокса, а могут подаваться циклически при кольцевой форме бокса). В настоящее время практически прекращено использование диафильмов (прекращен выпуск самих диафильмов и

носителей для их создания), поэтому эта функция проектора нами сейчас не рассматривается. Серии слайдов можно объединить в цельное произведение – фильм – при использовании компьютера. Диапозитивы сканируют слайд-сканером и переносят в память компьютера, затем с использованием программ презентационной графики их снабжают текстом, располагают в удобной учителю форме и записывают на любой носитель (дискету, магнитную ленту, жесткий диск и др.) для длительного хранения и использования.

Телевизор цветного изображения – аппаратура для воспроизведения телевизионной передачи или видеозаписи.

Фотолаборатория – современная лаборатория представляет собой комплект из цифровой фотокамеры, компьютера и принтера для печати на фотобумагу. Такой комплект наиболее перспективен, не требует специальных навыков по проявке и печати пленок, кадры можно корректировать, стирать, хранить на специальных носителях – цифровых фотоальбомах, печатать многократно без потерь качества.

Цифровой фотоаппарат (цифровая видеокамера) – предназначен для ввода фотоизображения или видеоизображения с натуры во внутреннюю память или на магнитные диски. Можно сразу просмотреть полученное изображение на встроенном мониторе, легко перенести его в компьютер и сохранить, распечатать кадры с помощью принтера. Одно из наиболее перспективных технических средств. Возможна запись звукового сопровождения даже для фотокамер. Некоторые модели цифровых фотокамер позволяют снимать небольшие видеоролики.

Штатив – опора, обычно трехногая, с регулируемой высотой для видеокамеры или цифрового фотоаппарата.

Экран – предназначен для показа видеоизображения. Правильный выбор размера и типа экрана, места его размещения не такая простая задача. Выбор экрана зависит от проектора, который предполагается использовать вместе с ним. Экран должен быть виден всем зрителям и не искажать изображение. Экраны могут быть стационарно расположенные и переносные.

Носители информации:

Лента магнитная в кассетах для кассетных магнитофонов.

Видеокассеты для видеомагнитофонов, видеоплееров, моноблоков.

CD-диски для хранения аудио– и видеозаписей, для видеозаписи.

DVD-диски для хранения аудио– и видеозаписей.

Дискеты для компьютера, цифровой камеры.

Аксессуары:
Блок для хранения аудиокассет.
Блок для хранения видеокассет.
Блок для хранения дискет.
Блок для хранения CD-дисков.
Блок для хранения DVD-дисков.
Пульты дистанционного управления для телевизора, видеомагнитофона, видеоплеера, проекторов.
Набор инструментов.
Наборы для чистки.
Комплект чистящих дискет и кассет.
Лазерные указки.

Классификации технических средств обучения

Подходы к классификации технических средств могут быть самыми разными, в зависимости от параметров, положенных в основу классификации. При этом одна и та же аппаратура может попадать в одну группу при классификации по одним признакам и в другую при классификации по другим параметрам.

Самым простым подходом к классификации техники можно считать функциональный.

В зависимости от выполняемых функций можно выделить следующие признаки группировки техники:

• степень универсальности, показывает возможность совмещения нескольких функций;
• возможность подготовки или предъявления информации;
• возможность работы с аудио– или видеоматериалами;
• возможность работы со статическими или динамическими видеодокументами;
• возможность работы с макро– или микрообъектами.

По степени универсальности наибольший спектр работ позволяет выполнять компьютер. Кроме традиционных для компьютера функций, таких, как подготовка текстовой или графической информации; работа с базами данных или абонентами компьютерных сетей и других, все большее значение приобретают подготовка и демонстрация видеофильмов на различных носителях; создание, обработка и прослушивание музыкальных произведений; обращение к мировым источникам текстовой, видео– или аудиоинформации, работа с телевизионным сигналом в цифровом формате.

В настоящий момент времени современный, качественно сконфигурированный компьютер может выполнять практически все разнообразие задач учебного заведения и заменять собой множество технических устройств.

Под конфигурацией мы понимаем возможность конкретного персонального компьютера работать с определенным набором периферийных (внешних) устройств.

Понятие базовой конфигурации, или, иначе, требуемой конфигурации, персонального компьютера означает необходимый набор компонентов для работы с конкретным программным продуктом. Что входит в такой комплект?

Системный блок сам представляет собой довольно сложный комплекс устройств, основными из которых являются:

- материнская плата – основная составная часть каждого системного блока, а значит, и компьютера. Ее иногда называют системной платой или главной платой. Влияет на производительность компьютера, управляет внутренними связями, взаимодействует с внешними устройствами. Ее элементы – главный процессор, постоянная, оперативная и кэш-память, шины данных, адресов и управления;
- карты, платы, адаптеры (мультикарта и контроллеры, видеокарта, звуковая карта и др.);
- блок питания. Его основная функция заключается в преобразовании напряжения сети 220–240 В в напряжение питания конструктивных элементов компьютера ±12 В и ±5 В;
- кабельная сеть. Состоит из множества кабелей и проводов, иногда объединенных в «шлейфы», соединяющих компоненты компьютера.

Индикаторы и переключатели для отслеживания, диагностики и изменения режимов работы компьютера.

Монитор позволяет визуально следить за работой компьютера, анализировать полученные данные, держать под наблюдение ход выполнения команд, является устройством вывода информации.

Дисковод, устройство для обеспечения длительного хранения данных, в качестве носителей информации здесь служат дискеты 3,5».

Винчестер, встроенный в корпус компьютера, дисковод вместе с несъемным жестким диском, имеющим большую емкость, также устройство для обеспечения длительного хранения данных.

Клавиатура служит для ввода алфавитно-цифровых данных и команд управления вручную путем нажатия комбинаций соответствующих клавиш.

Мышь – устройство ввода типа манипулятора. Служит для ввода данных или одиночных команд, выбираемых из меню, или пиктограмм графических оболочек, выведенных на экран монитора.

Устройства ввода информации в компьютер (кроме клавиатуры и мыши):

• сканер – устройство для ввода информации в компьютер цветных и черно-белых изображений с бумаги, пленки;

• слайд-сканер – устройство для ввода информации в компьютер изображений со слайдов;

• дигитайзер и перо (стилус) – устройства ввода высокоточной графической информации;

• цифровые фотокамера и видеокамера – устройства фотоввода или видеоввода данных в компьютер;

• микрофон – устройство речевого ввода;

• плата ввода-вывода видеоизображений в аналоговом формате позволяет вводить отснятые материалы с обычного видеомагнитофона, а через него и с аналоговой видеокамеры;

• трекбол – устройство типа манипулятора, по назначению аналогичен мыши, но обычно встроен в корпус, сейчас есть модели, выполненные не в форме шарика, а в форме пластинки, водя по которой рукой можно двигаться по экрану монитора;

• джойстик – устройство типа манипулятора, используется в основном в компьютерных играх.

В устройства вывода информации, кроме обязательного монитора, на данном этапе технического развития включают:

• принтер выводит (печатает) на бумагу, пленку, фотобумагу как алфавитно-цифровую, так и графическую информацию;

• плоттер (графопостроитель) – устройство высококачественного вывода графической информации (конструкторской, технологической и др.) на бумагу;

• проекционные устройства (мультимедийный проектор или оверхед-проектор) предназначены для вывода изображений с увеличением на экран или белую стену для малых или больших аудиторий;

• синтезатор звуков и акустические колонки предназначены для вывода аудиоинформации для коллективного или индивидуального прослушивания.

Устройства, в своем большинстве позволяющие вводить и выводить информацию, предназначены для длительного хранения данных или программных продуктов вне оперативной памяти компьютера, предоставления их для обработки по мере

необходимости. Каждому такому устройству (накопителю информации или приводу) ставится в соответствие носитель (или группа носителей) информации, на которых собственно она и храниться.

Кроме винчестера и дисковода, в данную группу устройств входят:

• сменные винчестеры позволяют переносить жесткий диск вместе с дисководом;

• приводы компакт-дисков (CD-дисков) и DVD-дисков используются чаще только для воспроизведения хранимой информации, хотя сейчас распространены и записывающие модели приводов компакт-дисков;

• приводы магнитооптических дисков служат для записи-чтения с магнитооптических накопителей, могут быть внешними и внутренними;

• дисковые массивы представляют собой несколько накопителей на жестких дисках, объединенных единой системой ввода-вывода;

• стримеры – устройства для записи и чтения с магнитной ленты, похожей на ленту в аудиокассете, могут быть внешнего и внутреннего исполнения;

• фотоальбомы для цифровых фотографий позволяют хранить несколько тысяч цифровых фотографий.

Следует отметить, что устройств данной группы может быть несколько каждого вида в одном персональном компьютере.

Последняя группа – устройства связи или устройства для обеспечения функционирования систем обработки данных. Применяются, если возникает необходимость использовать не один, а несколько компьютеров.

Объединение усилий нескольких машин возможно по разным причинам: для обмена данными, для совместной эксплуатации ресурсов и устройств и др.

Два наиболее распространенных сегодня направления:

1) дистанционная передача данных (или выход в глобальные компьютерные сети), где в качестве канала передачи данных используется канал телефонной связи, а основные устройства приема-передачи данных – модем или факс-модем;

2) локальные сети, объединяющие несколько близко расположенных компьютеров для обмена информацией, экономного распределения ресурсов машин и совместной эксплуатации техники и данных. Основные устройства здесь позволяют собрать локальную сеть любой топологии.

Естественно, чем более универсальный компьютер мы желаем установить, тем более дорогостоящим он будет, тем больше периферийных устройств, плат (карт) сопряжения этих устройств с главной (материнской) платой компьютера и программ работы с ними нам потребуется. Ясно, что все школьные компьютеры оснащать подобным образом не оправданно и не эффективно. Однако всегда следует предусмотреть возможность наращивания устройств компьютера.

Менее универсальными многофункциональными устройствами можно считать, например, мультимедийный проектор, который обеспечивает работу практически с любым источником видео– и аудиоинформации: компьютером, видеокамерой, видеомагнитофоном, в любом формате записи; музыкальный центр, который позволяет прослушивать и производить перезапись с различных носителей: кассет, дисков, радиовхода; мультидисковый проигрыватель или музыкальный центр и многие другие, совмещающие в одном корпусе несколько устройств. Для непрофессионалов в подготовке и демонстрации видео– и аудиоматериалов тенденции в развитии техники направлены именно в область совмещения разнообразных функций в одном устройстве.

Если подойти к классификации технических средств по признаку подготовки или демонстрации информации, то можно выделить три группы:

I. Устройства только для предъявления уже готовых данных. Для видеоинформации к таким устройствам следует отнести телевизоры, видеоплееры для CD или DVD-дисков, слайд-проекторы, оверхед– или графопроекторы. Для аудиоматериалов – это проигрыватели (аудиоплееры) аудио-CD, или DVD-дисков, или магнитофонных кассет.

II. Устройства только для подготовки данных. К ним можно отнести: фотоаппараты и цифровые фотокамеры, аналоговые и цифровые видеокамеры, звукозаписывающую аппаратуру.

III. Устройства, позволяющие и подготовить, и продемонстрировать уже имеющиеся материалы. Это, безусловно, компьютер, который выполняет практически все функции; видеомагнитофон, музыкальный центр, двухкассетный магнитофон. По возможности работы с видео– и аудиоматериалами технические средства подразделяют на следующие группы.

Аудиотехника: звукозаписывающие и звуковоспроизводящие устройства, например кассетные магнитофоны, музыкальные центры, акустические системы, пульты аудиомикширования, радиоузлы и

другие.

Видеотехника, которая, в свою очередь, подразделяется на две группы устройств:

• для статических объектов (например, слайд-проектор, оверхед-проектор без жидкокристаллической панели, фотоаппараты и цифровые фотокамеры и т. п.);

• для динамических объектов, которые практически всегда имеют возможность совмещения предъявления видеоинформации и аудиосопровождения (например, видеомагнитофоны и видеокамеры, телевизоры, компьютеры, видеомикшеры и т. п.).

Возможность работы с микро– и макрообъектами предоставляют различные модели видеокамер. Так, существуют модели видеокамер, снимающие объекты 9–10 мм, что очень полезно при демонстрации изображений, например, полученных с применением микроскопа. Демонстрация таких объектов может производиться на экран компьютера, телевизора или при помощи проектора.

Другие камеры снимают макрообъекты, их возможности определяются такой характеристикой, как приближение. Здесь следует иметь в виду, что приближение в камерах осуществляется двумя методами. Первый – за счет использования оптических возможностей камеры, реальное приближение; а второй – за счет цифровой обработки и увеличения изображения, полученного первым методом. Увеличенное изображение получается чем больше, тем хуже, более размытое, нечеткое. Если реклама видеокамеры предлагает двухсоткратное увеличение, то, значит, в камере реализованы оба метода и реальное приближение к объекту за счет оптики обычно не более 40.

Развитие современных технических средств и технологий отличается в зависимости от профессионализма пользователей. Для непрофессиональных пользователей оно основывается на совмещении множества функций и аппаратных средств в корпусе одного технического устройства, разработке и применении широкого спектра переходных устройств для преобразования видео– и аудио-сигналов в разные форматы (аналоговый или цифровой) хранения и передачи данных.

Особое внимание уделяется созданию максимального числа советов, подсказок, рисунков, защитных приемов от случайной порчи информации. При таком подходе обычно имеет место дублирование реализации одного и того же действия различными методами и, как следствие, рост объемов хранимой информации. Профессиональная техника развивается как наращиванием функциональных

возможностей в рамках присущего данной технике вида, другой вариант профессиональных решений находится в плоскости совмещения возможностей нескольких однотипных устройств.

Из всего разнообразия методов и подходов к работе с информацией реализуются самые рациональные. Профессиональная техника практически всегда существенно дороже любительской, но материалы, полученные с ее использованием, более качественные и значительно лучше сохраняют эти качества при хранении и предъявлении.

Если рассматривать учебное заведение как потребителя технических устройств и аппаратуры, то с недавнего времени в качестве параметра для классификации технических средств можно предложить степень обязательности наличия данного технического средства или средств в учебном заведении.

Средства, обязательность наличия которых регламентируется предметами, их использующими, должны нормироваться и становятся обязательными к приобретению. Данная проблема пока не решена, но ее решение является насущно необходимым.

Одним из самых существенных признаков классификации технических средств в настоящее время выступает форма представления данных.

По данному признаку выделяют два больших класса устройств:
- с аналоговой записью данных;
- с цифровой записью данных.

9.2. Основные дидактические требования к техническим средствам учебного процесса

Стремительный рост объема знаний и их быстрое старение в настоящее время вступают в противоречие со сроками обучения в высшей школе, дальнейшее увеличение которых становится нецелесообразным.

Данное противоречие можно преодолеть путем фундаментализации обучения, периодического пересмотра учебных планов и программ и формирования у обучаемых навыков научного поиска, т. е. через совершенствование содержания и методов обучения. Разрешению этого противоречия не в последнюю очередь также служит широкое использование современной техники и других средств, предназначенных для интенсификации обучения.

Технические средства (ТС), применяемые сегодня, укрупненно-функционально можно классифицировать следующим образом:

информационные, контролирующие и обучающие. С помощью технических средств конкретизируются понятия, явления и события, организуется и направляется восприятие, объективизируется содержание.

ТС выполняют функции источника, меры учебной информации, детектора организации внимания и наблюдения. Применение информационных технических средств формирует определенное эмоциональное отношение студентов к материалу изучения, стимулирует их интерес к тому или иному предмету. Некоторые технические средства позволяют оценивать интенсификацию обучения, осуществлять контроль и самоконтроль знаний.

Значительное влияние на методы преподавания оказывает использование в учебном процессе ЭВМ – обучающей техники высшего порядка. От этого значительно изменяются даже сам характер интенсификации обучения, функции преподавателя и студентов.

Процесс интенсификации обучения становится более поисковым, проблемно-гипотетическим, модельным с повышением коэффициента самостоятельной работы студентов. Исследования показали, что использование современных технических средств обучения позволяет развить и активизировать мыслительную деятельность студентов, привить им навыки аналитического действия и научного поиска.

Обучение с помощью ПЭВМ – принципиально новый вид учебного процесса, требующий новых форм и новых методов учебной и обучающей деятельности. Использование ПЭВМ принципиально изменяет функции преподавателя. Ему надо заранее предусмотреть, определить пути и алгоритмы оптимального интенсивного управления учебным процессом.

Следовательно, от педагога требуется умение не попасть под влияние техники, а, представляя себе ее возможности, подчинить ее своему влиянию. Иначе и преподаватель, и техника окажутся в дидактическом тупике. Внешне при этом все может выглядеть весьма современно и «индустриально-электронно», но качество обучения начнет снижаться.

Как уже отмечалось, выбор того или иного метода обучения определяется наличием соответствующих средств организации взаимодействия преподавателя с обучаемыми. В то же время реализация того или иного метода невозможна без необходимых определенных средств.

Основным требованием к выбору средств обучения является их

соответствие применяемым методам взаимодействия преподавателя с обучаемыми.

Понятно, что выбор средств обучения лимитируется возможностями использования их в конкретной учебной ситуации и целесообразностью такого использования с точки зрения экономических и временных затрат (ресурсов). Другими словами, возможность и экономическая целесообразность использования средств обучения – еще одно важнейшее требование к их выбору.

До недавнего времени средства обучения ограничивались голосом, классной доской с мелом, учебниками и наглядными учебными пособиями. Сегодня в связи с развитием информационной техники, с потребностью активизировать познавательную деятельность обучаемых и облегчить труд преподавателя, в частности в связи с реализацией программированного обучения, появилось множество разнообразных средств организации и осуществления учебного процесса.

И теперь уже проблемой для преподавателя зачастую является правильный выбор из изобилия средств, в наибольшей степени отвечающих планируемому характеру взаимодействия с обучаемыми. Облегчению выбора служит ясное понимание преподавателем цели организуемого им взаимодействия и знание дидактических и технических характеристик, нужных ему для этого средств.

При выборе средств обучения следует помнить, что их использование не самоцель, а условие наиболее эффективной организации учебного процесса, повышения его качества.

В зависимости от выполняемых функций средства обучения можно разбить на следующие группы:

1. Являющиеся носителями учебной информации (слайды, звуко– и видеозаписи, учебные кинофильмы и т. п.), т. е. те, которые самостоятельно не используются в ходе учебного процесса.

2. Передающие учебную информацию, но не являющиеся ее носителями.

3. Совмещающие в себе обе функции.

4. Вспомогательные.

Все использованные для учебного процесса средства должны быть согласованы друг с другом и составлять некую единую систему.

Основную массу современных средств обучения образуют так называемые технические средства учебного процесса (ТСУП). Исторически сложилось так, что в ряде случаев ТСУП создавались без должного учета психологических и дидактических требований, которым они должны удовлетворять.

Сегодня обеспечение учебного процесса с помощью ТСУП может осуществляться двояким образом:

1-й путь – разработка и использование ТСУПов в соответствии с конкретными целями обучения и вытекающими из них дидактическими требованиями. Последовательность действий в этом случае такова:

1) на основе целей обучения формулируются дидактические требования к ТСУП;

2) с учетом реальных условий использования ТСУП и сформулированных дидактических требований разрабатываются технические требования к ТСУП;

3) разрабатываются и создаются ТСУП, отвечающие сформулированным техническим требованиям;

4) разрабатываются методическая документация и дидактические материалы, необходимые для осуществления учебного процесса.

2-й путь – анализ дидактических возможностей имеющихся в наличии ТСУП и выбор из них соответствующего дидактическим требованиям конкретного учебного процесса. В этом случае последовательность действий иная, а именно:

1) оцениваются дидактические возможности имеющихся в наличии ТСУП и сопоставляются с требованиями конкретного учебного процесса;

2) выявляются ТСУП, целесообразные для использования;

3) отбираются ТСУП, использование которых признано целесообразным;

4) разрабатываются дидактические материалы и (при необходимости) методическая документация, обеспечивающие осуществление учебного процесса.

Очевидно, что первый вариант с точки зрения эффективности ТСУП может оказаться оптимальным, а по экономическим затратам нецелесообразным.

Следует иметь в виду, что, как и в любой другой области человеческой деятельности (а в конструктивной педагогике, возможно, и в большей степени), при определении целесообразности механизации и автоматизации тех или иных процессов, ранее выполняющихся человеком, необходимо исходить из одних и тех же принципов. Полная либо частичная автоматизация функций преподавателя необходима тогда, когда высококачественное выполнение этой деятельности становится либо невозможным, либо нецелесообразным.

Современная техника открывает перед профессорско-преподавательским составом вузов большие возможности для непрерывного повышения эффективности учебного процесса. Но какой бы совершенной ни была техника, главной фигурой в организации учебного процесса остается преподаватель. Используются ли технические средства информации (ТСИ) или автоматизированные обучающие системы (АОС), преподаватель остается видимым или незримо присутствующим организатором процесса обучения – создателем дидактических материалов, автором сценария или обучающей программы, учебника или лабораторной установки.

Тенденции эффективного использования технических средств учебного процесса и построения технических комплексов обучения (ТКО)

Современные требования по перестройке образования в условиях перехода к рыночной экономике выдвигают объективную необходимость поиска новых подходов, методов и организационных форм совершенствования учебного процесса. Особая роль в решении задач по интенсификации и активизации обучения принадлежит интегрированным комплексным техническим системам в сфере образования.

Анализ использования ТСУП в вузах страны показывает, что, как правило, это устаревшая техника, которая не обеспечивает в полной мере решения узловых задач в наших учебных заведениях. Известно, что недостаточная оснащенность техническими средствами труда преподавателя является одной из причин низкого коэффициента полезного действия. По оценкам отдельных исследователей, он составляет не более 10–15%.

Поэтому сегодня существует острая необходимость наряду с созданием современных ТСУП разрабатывать новые подходы, системы моделей интегрированного построения технических комплексов обучения, осуществлять системную увязку технических средств обучения (ТСО), оргтехники и компьютерной техники в единую систему на основе определенных технологических процессов преподавания.

Основными проблемами в данном направлении являются:

– построение классификатора ТКО;

– разработка и обоснование функционально-технологического подхода к выбору и созданию ТКО;

– нахождение оптимальной модели выбора ТСУП;

– разработка математической модели построения оптимальной конфигурации и выбора ТКО на основе применения ПЭВМ;

– обоснование и выбор оптимальной аналитической модели, характеризующей эффективность функционирования ТКО.

Известно, что имеются и другие подходы к проектированию технических комплексов обучения.

Требуют незамедлительного исследования и разработки такие актуальные вопросы, как:

– подготовка преподавателей к пользованию ТСО;

– организация фонда средств информационно-методического обеспечения ТСУП как подсистемы учебно-методических комплексов по всем учебным предметам;

– создание материально-технической базы и организационных условий (психолого-дидактических, гигиенических, эргономических) для использования ТКО в учебно-воспитательном процессе;

– выбор методики определения экономической эффективности и обоснованности применения ТКО в учебном процессе, поскольку эффект применения ТСУП зависит не только от количества и качества приборов, устройств и их стоимости, но и от рационального их выбора и использования;

– внедрение современной компьютерной технологии (автоматизированных телекомплексов, современных микрокомпьютерных систем) в учебный процесс;

– рациональное использование производственных площадей для оборудования учебных лабораторий, аудиторий, т. е. для создания оптимальных учебных комплексов, реализующих методы интенсивного обучения.

Все это позволит резко повысить в целом эффективность формирования и использования ТСУП в конструктивной педагогике.

При этом важно добиваться комплексного использования ТСУП с учетом специфики конкретного учебного материала, содействовать не только программному усвоению знаний, но и операционной мобильности, динамичности преподавания, интеграции знаний различных наук, формированию у студентов способности к самообучению. В общем, ТСУП должен стать эффективным компонентом конструктивной педагогики.

Применение современных технических систем в сфере образования должно оптимально сочетаться с традиционными формами учебного процесса, чтобы обеспечивать органическое соединение информационного учебного материала, передаваемого с

помощью технических средств (кинофильмов, диапозитивов, звукозаписи всей системы мультимедийных технологий и др.), с изложением его преподавателем, который включает эти средства в нужный момент по ходу занятий, консультаций и т. д.

При этом технические средства представления учебной информации используются как вспомогательный материал, усиливающий наглядность, доходчивость, доказательность, органически вписываясь в логику изложения учебного материала; усвоение обучающимися наиболее важной части учебного материала.

Этот процесс контролируется преподавателем в основном при помощи современных ТСУП. Преподаватель организует и направляет деятельность обучающихся, акцентирует их внимание на главных вопросах, управляет работой средств представления информации и контролирующих систем; самостоятельное использование ТСУП обучающимися во внеаудиторное время вплоть до изучения ими отдельных разделов курса. Имеется в виду работа с тренажером, обучающими и контролирующими приборами, прослушивание звукозаписей, просмотр видеофильмов и т. д.

Широкое применение комплекса ТСУП при необходимости систематически требует разработки новых и новейших методик преподавания, изменения структуры учебных занятий и самих функций преподавателя, оптимального построения им индивидуального технологического процесса преподавания, о чем подробно рассмотрено ранее.

Сегодня формируется поколение людей, на плечи которых ляжет основная часть работы по обновлению жизни нашего общества. Однако многие вопросы по перестройке звеньев нашего народного образования решаются с трудом и недостаточно динамично. Один из них – низкий уровень материально-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса (УВП), не соответствующий многим мировым стандартам.

Вместе с тем инженерно-техническое обеспечение УВП не может отрываться от дидактических основ построения учебных технических систем вуза, не может превращаться в некую технократическую цель, реализация которой обходится обществу весьма недешево.

Совершенствование технического оснащения образования зависит от разработки как дидактических основ построения учебных технических систем, так и новейших образцов учебного оборудования и ТСО, особенно компьютерных систем, отвечающих современному мировому уровню.

Классификация и построение учебных технических систем

Все технические средства предназначаются для усиления физических и психических возможностей людей в той или иной области деятельности. В сфере образования издавна применяются технические устройства, увеличивающие обучающие способности педагога – технические средства учебного процесса. Имеется множество классификаций ТСУП.

Так, во второй половине 1980-х гг. С.И. Архангельский предложил следующую классификацию ТСУП: универсальные логико-информационные быстродействующие ЭВМ; контрольно-тренировочные устройства, позволяющие управлять «выдачей» определенных учебных заданий и оценивать ответы на поставленные вопросы; аналого-тренажерные устройства, способные обучать практическим действиям и осуществлять контроль за полученными знаниями, умениями, навыками.

Эту линию в начале 1990-х гг. продолжил И.И. Тихонов, который полагал, что в основу построения классификатора ТСУП должен быть положен информационный принцип. Он предложил следующую классификацию: средства информационные; средства контрольные; средства информационно-контрольные; средства регистрации. Указанный подход, по его мнению, помогает рассматривать все виды технических средств с точки зрения движения информации в учебном процессе.

А.М. Столяров утверждает, что при классификации ТСУП необходимо учитывать их характерные основные функции, к которым он относит: способ подачи материала; выдачу ответов; скорость подачи материала; проведение сравнения; реализацию обратной связи; классификацию и регистрацию ответов; возможность осуществления различных выборов; способ хранения информации; язык программирования; применение ЭВМ. Данные ТСУП, по мнению А.М. Столярова, должны быть адаптивны, приспособляемы к индивидуальным особенностям обучаемого.

В.П. Беспалько разработал следующую классификацию ТСО: приборы, регулирующие процесс обучения; приборы, автоматизирующие некоторые этапы процесса преподавания; комбинированные приборы. К первой группе ТСУП автор относит обучающие машины, ко второй – различного рода экзаменаторы.

Р.А. Низамов предложил свою классификацию ТСО (ТСУП): технические средства информации; технические средства контроля и самоконтроля; технические средства сбора и переработки

информации; технические средства вспомогательные; технические средства комбинированные.

В начале 1970-х гг. А.Г. Молибог выдвинул идею классификации ТСУП по назначению: технические средства информации, контроля, тренажные и вспомогательные; по принципу устройства: звукотехнические, светотехнические, малые кибернетические, цифровые вычислительные, электронные моделирующие и электронно-механические; по характеру воздействия на органы чувств обучаемого: с воздействием на органы зрения, слуха и комбинированные; по логике работы: с линейной и разветвленной программой работы; по характеру обратной связи: без обратной связи, с выборочным ответом и со свободным конструированием ответа; по роду обучения: индивидуального, группового и поточного использования.

Имелись и другие предложения ряда авторов по классификации ТСУП.

В этих классификациях ТСУП:

1. Учитывается в полном объеме интеграция и комплексирование ТСУП всех видов занятий в индивидуальном и коммуникационном технических процессах.

2. Отсутствует четкое разделение и интеграция между системотехническими и педагогическими требованиями.

3. Нет обоснования определяющих классификационных признаков.

4. Отсутствует системность в формулировках признаков классификации.

5. Не учитывается системность и автономность применения ТСО в целостном учебном процессе.

Исходя из дидактических требований, Е.Л. Белкин предложил разделить ТСО на четыре следующих класса:

1. Информационные: дидактические материалы и аппаратура статистической проекции, фото-, киноаппаратура, макеты, плакаты-схемы, звукотехника, телевидение.

2. Контролирующие: универсальные и специализированные.

3. Информационно-контролирующие: универсальные и специализированные тренажеры.

4. Адаптивные, работающие на базе ЭВМ.

Известно, что ТСУП являются инструментом для создания обучающей среды. В силу этого их комплексный подбор и комплектование, с учетом содержания учебного процесса, определяют эффективность их использования. Но при этом не следует забывать,

что они всегда остаются только инструментом для реализации обучающей программы, разработанной преподавателем, и сами по себе не могут иметь какой-то особой дидактической ценности, что особенно важно для развития ТСУП в конструктивной педагогике.

При построении ТСУП выделяются направления, связанные с разработкой конструкций и использованием информационно-контролирующих и других компьютерных систем обучения:

1. Создание и комплексирование различных модульных приборов и устройств, способных функционировать в автономном и системном режимах (автоматизированные классы). Более совершенными среди таких ТСУП являются информационно-логические устройства, отличающиеся достаточно развитым языком ввода информации, способные классифицировать как однозначные, так и неоднозначные решения, большой емкостью внутренней памяти.

2. Создание ТС различной конфигурации и уровней на основе компьютерной технологии, АРМ, персональных ЭВМ, их коллективное (групповое) применение в компьютерных классах.

9.3. Границы применимости технических средств обучения

Использование технических средств обучения на занятии далеко не всегда приводит к желаемому эффекту. Это происходит тогда, когда ТСО применяются ради их применения. Другими словами, довольно часто использование технического средства передачи учебной информации не обусловлено методической необходимость и не вносит ничего нового в учебный процесс.

Одним из достаточно широко распространенных заблуждений является мнение о том, что технические средства обучения (и особенно компьютер) могут заменить преподавателя на занятии или по крайней мере значительно облегчить его работу, сделав ее в то же время более эффективной.

Однако используемое средство обучения (точнее – дидактически обработанная информация, которая транслируется с помощью того или иного технического устройства) разработано в расчете на среднего обучаемого, которого, как все прекрасно понимают, в природе не существует. Каждый обучаемый воспринимает и понимает учебный материал, передаваемый с помощью ТСО, по-своему.

Важнейшая обязанность преподавателя во время проведения занятия с использованием технических средств обучения состоит в

дополнении учебной информации таким разъяснением, которое вытекает из специфических качеств его обучаемых. Понятно, что такую работу может проделать только высококвалифицированный преподаватель.

Первое следствие использования технических средств обучения имеет ограничение, которое связано не с техническими возможностями аппаратуры, а с «пропускной способностью» мозга человека. Поэтому ошибочно утверждение, что применение ТСО может существенно сократить сроки обучения.

По назначению экранно-звуковые учебные пособия должны служить формированию у обучаемых систематических прочных и осмысленных научных знаний, способствовать формированию умений работать с информацией, создавать собственную систему восприятия и критического мышления, аналитического отношения к проблемам и месту конкретной информации в общей картине понятий и представлений о мире, развивать познавательную активность, служить повышению качества и эффективности педагогического труда.

Форма экранных учебных пособий разнообразна. Это могут быть лекции, рассказы, драматизированные изложения, экскурсии и др. Желательно включение в пособия разнообразных познавательных заданий, связанных с предлагаемым экранным материалом. Основным компонентом экранно-звукового учебного пособия должен быть зрительный ряд. Речевой и музыкальный ряды должны помогать восприятию и пониманию зрительного ряда.

Зрительный ряд и дикторский текст должны быть связаны между собой и подавать информацию в понятной обучаемым логической последовательности, порционно-шаговым методом в доступном учащимся темпе.

Дикторский текст должен быть четким и ясным. Содержание экранного учебного пособия должно включать научно-достоверную информацию. Содержание, глубина и объем научной информации должны соответствовать познавательным возможностям и уровню работоспособности школьников, учитывать их интеллектуальную подготовку и возрастные особенности. Учебный материал должен быть доступен для экранизации и передачи информации с помощью звукового ряда.

Педагогические параметры экранного пособия требуют жесткого отбора содержания и соответствующей ему формы изложения; специфика художественной выразительности, в свою очередь, предполагает информационную неопределенность, творческие

решения.

Рассмотрим границы применения различных технических средств обучения.

Статические экранные средства

Значительное место в общей системе применения технических средств обучения принадлежит статическим экранным пособиям: диафильмам, диапозитивам, транспарантам. Использование статичной проекции позволяет не только оживить содержание занятия, но и экономно использовать учебное время за счет быстрой выдачи на экран рисунков, текстов, схем, таблиц, на выполнение которых на доске затрачивается много времени и сил.

Привлечение внимания обучаемых к изображению на экране и всестороннее обсуждение дает возможность организовать одновременную работу всех обучаемых с содержанием кадра.

Статичность изображения – это возможность удерживать его на экране столько времени, сколько требуется для объяснения материала или для проверки знаний обучаемых. Если же изображение проецируется на доску, то можно выполнять на нем дополнительные построения, дорисовывать, дописывать и т. д.

Функции статичных экранных средств разнообразны:

1) пробуждение и укрепление интереса к изучаемому материалу;

2) иллюстрация слова преподавателя или обучаемого;

3) изложение новой учебной информации в сочетании с демонстрационным экспериментом;

4) формирование и формулировка условий учебной проблемы, познавательного задания;

5) обобщение учебного материала, повторение и углубление содержания;

6) инструктирование и т. д.

В практике работы преподавателей определились следующие формы применения статичных экранных пособий:

1. Содержание пособия используют как опору для словесного изложения материала или подтверждения изучаемого явления.

2. Содержание пособия используют для иллюстрации высказанной мысли, ее конкретизации с целью создания более ясного представления об изучаемом явлении. В этом отношении большое значение имеют экранные пособия, в которых последовательность видеоряда соответствует последовательности изложения учебной информации. Такие экранные пособия особенно эффективны для

закрепления и совершенствования знаний обучаемых.

3. Основная часть кадров экранного пособия выполняет функции объяснения, когда словесно-логические средства оказываются недостаточными.

4. Видеоряд экранного пособия используют для доказательства правильности или ошибочности суждений обучаемых.

Большую педагогическую эффективность имеют рисунки, выполняемые непосредственно на глазах обучаемых по ходу объяснения нового материала. Однако создание рисунка на доске занимает много времени. Установлено, что на рисование тратится тем больше времени, чем сложнее рисунок и чем ниже умение преподавателя рисовать.

Использование графопроектора позволит сохранить положительные стороны рисунка и значительно уменьшить время, необходимое для его выполнения. Для этого до занятия преподаватель выполняет рисунок простым мягким карандашом на прозрачной специальной пленке, а во время урока обводит специальным фломастером изображение, которое видно только ему, но не отображается на экране.

Специфическим свойством этого метода является возможность сочетания рисунка преподавателя с рисунком, выполненным типографским способом или распечатанным на принтере из программы Power Point.

Важным и широко используемым статичным экранным средством обучения являются диапозитивы (слайды). Главное их преимущество перед демонстрационной таблицей заключается в больших размерах изображения, что дает возможность рассматривать такие детали, которые нельзя увидеть на таблице из-за малых углов зрения.

Возможность демонстрации небольших серий, в которых каждый последующий кадр дополняет и развивает предыдущий, придает диапозитивам динамику. Диапозитивы можно демонстрировать в том порядке, который соответствует методике изложения материала, принятой преподавателем.

Необходимость затемнения помещения при демонстрации диапозитивов усложняет процесс наблюдения и вызывает быструю утомляемость обучаемых.

Особое место среди статичных экранных средств занимает диафильм, который в отличие от отдельных транспарантов и слайдов обладает динамичностью. Она обусловлена тем, что в диафильме кадры связаны друг с другом и образуют систему логически

взаимосвязанных образов, данных в развитии.

Изучение возможностей диафильмов и обширного опыта их применения свидетельствует о том, что их целесообразно применять при изложении такого материала, характерным признаком которого является необходимость подробного анализа ограниченного числа последовательных, наиболее существенных фаз явления или процесса в статической состоянии.

Учебное кино, телевидение, видеозапись

Эти средства дают возможность показать явление в динамике, что в принципе недоступно статическим экранным средствам. Данная особенность всеми исследователями в области технических средств обучения ставится на первый план.

Движение в кинематографе нельзя сводить только к механическому перемещению объектов по экрану. Так, во многих фильмах по искусству и архитектуре динамика складывается из отдельных статичных изображений, когда изменяется не сам объект съемки, а положение камеры, масштаб, происходит наложение одного изображения на другое, например на схему задания накладывается его фотография. За счет использования специфических возможностей кино во многих фильмах можно увидеть «ожившие» рукописи, в которых строки текста появляются из-под невидимого (или видимого) пера. Таким образом, динамика в кинематографе – это и динамика познания, мысли, логических построений.

Огромное значение имеют такие свойства данных средств обучения, как замедление и ускорение течения времени, изменение пространства, превращение невидимых объектов в видимые. Особый язык кинематографа, на котором «говорят» не только фильмы, снятые на кинопленке, но и сообщения, созданные и переданные средствами телевидения или «законсервированные» в видеокассете, определяет ситуации на уроке, когда использование кино (понимаемого в широком смысле) оказывается дидактически оправданным.

Определение границ применения кино, телевидения и видеозаписи таит в себе опасность совершения ошибок. Ошибка неправомерного расширения возможностей использования этих средств обучения в учебном процессе может быть проиллюстрирована словами одного из персонажей фильма «Москва слезам не верит»: «Скоро ничего не будет. Будет сплошное телевидение». Жизнь показала, что сохранились и книги, и театр, и кино. И что самое главное – непосредственный информационный контакт

преподавателя и обучаемых.

С другой стороны, возможна ошибка необоснованного сужения дидактических функций экранно-звуковых средств обучения. Это происходит в том случае, когда кино– или видеофильм, телевизионная передача рассматриваются только в качестве разновидности наглядного пособия, обладающего возможностью динамического представления изучаемого материала. Безусловно, это так.

Но кроме этого есть еще один аспект: в дидактических материалах, предъявляемых обучаемым с помощью кинопроектора, видеомагнитофона и телевизора, конкретные задачи обучения решаются не только силами техники, но и с помощью изобразительных средств, присущих тому или иному виду искусства. Поэтому экранное учебное пособие приобретает хорошо видимые черты произведения искусства, даже если оно создавалось для учебного предмета.

Следует помнить, что ни кинофильм, ни видеозапись, ни телевидение не могут создать длительных и прочных мотивов учения, равно как не могут заменить других средств наглядности.

Мультимедийные средства обучения

Средства новых информационных технологий все еще являются новыми средствами обучения, которые пока нашли лишь ограниченное применение в учебных заведениях. Это связано в первую очередь с высокой стоимостью оборудования.

Важнейшая способность компьютера заключается в его пригодности для программируемого управления процессами, в том числе и процессом обучения человека. Научиться чему-либо можно, только делая то, чему учишься. Поэтому нельзя помочь обучаемому, выполняя за него работу.

Как правило, выделяют шесть возможностей применения компьютера в процессе обучения: обучение с помощью специально разработанных программ; использование компьютера как инструмента для решения разнообразных прикладных задач; тестирование для определения уровня знаний обучаемых; организация процесса обучения; подготовка учебных пособий; создание абсолютно идеальной модели объекта изучения, позволяющей обучаемому проникнуть в суть явления и дающей значительную аналогию с реальным экспериментом. Для практической реализации этих потенциальных возможностей недостаточно наличия компьютера – необходимо соответствующее

программное обеспечение.

Очевидно и не требует специальных доказательств, что учебный компакт-диск прежде всего несет обучающую информацию. Отсюда первая дидактическая функция – сообщение обучаемым новых знаний. И здесь возникает вопрос отбора содержания для будущего мультимедийного пособия.

Рассматривая вопрос об отборе материала, следует исходить из целей образования и их проекции на содержание. Именно цели и содержание обучения в основном и определяют содержание пособия. Содержание обучения, как известно, регламентируется программой и в перспективе – образовательным стандартом.

В учебниках содержание представлено более подробно, чем в программах. Пытаясь найти критерии отбора содержания обучения, приходится согласиться с тем, что оно вариативно и зависит от концепции системы обучения. Проблема отбора материала для построения курса какой-либо учебной дисциплины неоднократно становилась предметом теоретических и экспериментальных исследований.

Можно ли в процессе отбора содержания для будущего средства обучения ограничиться только тем содержанием, которое заложено в учебную программу?

В учебных заведениях изучение даже предметов базисного учебного плана происходит по разным программам, и обучаемые пользуются учебниками разных авторов. В каждом из них – своя логика, которая зачастую не совпадает с логикой других программ и учебников. Поэтому при разработке компакт-диска, рассчитанного на использование при работе преподавателя по вариативным программам, необходимо руководствоваться логикой самой науки.

Кроме того, при разработке интерактивных учебных материалов в качестве структурной единицы следует брать содержание учебной темы, а если интерактивное пособие готовится для всего курса, то нужно обеспечить некоторую автономность отдельных тем, что увеличит полифункциональность, комплементарность учебникам и тем самым увеличит сроки морального старения компакт-диска.

Основой человеческой деятельности, а значит, и учебы является мотив. Этим понятием обычно обозначают побуждение к деятельности, движущие силы поступков и поведения человека. Мотив – это желание удовлетворить какую-либо потребность.

В повседневной практике создание мотивационных ситуаций, как правило, сводится к внешним приемам, направленным на повышение активности обучаемых. В этом случае под мотивом

понимают методический прием, наглядное пособие.

Но предмет, объективная ситуация станут внутренним импульсом, идущим от объекта информационного воздействия, если они вызовут личностное отношение объекта к данному предмету, ситуации, в общем случае к воспринимаемой информации.

Новый предмет, новая задача стимулируют потребность в их познании. Но действие этого стимула недолговечно, поскольку, как только новый предмет становится привычным а задача получает свое решение, они перестают быть стимулами к познанию.

Мотивы деятельности гораздо устойчивее, и поэтому формирование положительной мотивации к учению является одной из важнейших задач. Мотив как внутренний порыв к познанию непознанного является самым мощным инструментом, направляющим учебную деятельность обучаемого.

Средства новых информационных технологий, используемые на занятии, сами по себе являются стимулом к изучению предмета. Но действие этого стимула недолговечно: как только компьютер станет таким же привычным элементом занятия, как, например, мел и доска, он перестанет «подгонять» обучаемого к новому знанию. Формирование и поддержание положительной мотивации к учению нельзя представить себе без использования специально разработанных и реализованных в средстве обучения методических приемов.

Методические приемы, реализованные на компакт-диске, направлены не только на практическое воплощение дидактических принципов доступности, научности и наглядности, но и на преодоление так называемого контрасуггестивного барьера (контра – против, суггестия – внушение), то есть ситуации, хорошо знакомой каждому преподавателю: обучаемый оказывает сопротивление тем знаниям, которые ему предлагаются на занятии, считая, что они ему никогда не потребуются.

Следовательно, компакт-диск с обучающей программой должен содержать такие методические приемы, которые направлены на преодоление этого барьера. Это могут быть непосредственное обращение к обучаемому, использование сведений экологического характера, исторические факты, необычный взгляд на привычные объекты и явления и т. д. Особое внимание должно уделяться практическому применению знаний в повседневной жизни.

Очень большое значение для поддержания интереса к работе с компакт-диском имеет логика развертывания материала. Во многом она определяется логикой учебника и программы, по которым учатся

обучаемые. Но автор любого дидактического материала всегда вносит что-то свое и в содержание, и в структуру.

Одним из серьезных недостатков классно-урочной системы обучения является то, что преподаватель не может контролировать процесс усвоения знаний во всех деталях в каждый момент времени и в отношении каждого обучаемого. Это в значительной мере усложняет управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, и преподаватель, как правило, ориентируется на среднего обучаемого, а не на индивидуальные возможности каждого.

Сложность управления учебно-познавательной деятельностью вызвана не только тем, что преподаватель не в состоянии уделить каждому из обучаемых достаточно времени. Первоначально обучающиеся имеют дело с внешним материальным действием, которое легко контролируется обучающим.

Постепенно контроль за их действиями становится все более затрудненным, т.к. внешнее действие превращается во внутреннее и полностью протекает в уме обучаемого. Обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, становится более управляемым, поскольку процесс формирования умственных действий полностью детерминирован системой условий и приемов, с помощью которых он формируется.

Успешное управление процессом обучения (в том числе и с помощью компьютерной программы) возможно при выполнении пяти условий:

1. Наличие действия, адекватного поставленной цели, т. е. его направленность на свойства, составляющие объект усвоения.

2. Знание структурного и функционального состава выделенного действия. Это знание оформляется в виде алгоритмических предписаний для обучаемых, образцов выполнения заданий и т. п.

3. Представленность всех элементов действия во внешней, материальной или материализованной форме. Применительно к компьютерной программе это может выражаться в рассмотрении схем, моделей, установок, наблюдении за ходом эксперимента, работе с аудиовизуальной информацией, в символической деятельности.

4. Поэтапное формирование выделенного действия (понятия) с отработкой заданных параметров. Оно обеспечивается оптимальным числом упражнений с разнообразной по форме деятельностью обучаемых.

5. Пооперационный контроль, который в отличие от контроля по конечному результату позволяет следить за содержанием и формой выполняемой обучаемым деятельности. Пооперационному контролю

доступны внешние действия, поэтому необходимо предусмотреть возможность экстериоризации мыслительной деятельности обучающихся через выполнение ими конкретных заданий.

Выполнение этих условий позволит обеспечить операционально-процессуальную сторону учебно-познавательной деятельности обучаемых, работающих с компакт-диском учебного назначения.

Каким требованиям должен отвечать идеальный компакт-диск с программой, предназначенной для обучения?

1. *Соответствие технических возможностей* и установленного программного обеспечения компьютера требованиям программы. Если на упаковочной коробке или в инструкции пользователя указано «Windows 98/Me/2000/XP», то программа не будет работать с операционной системой, например MS-DOS. Не удастся воспользоваться компакт-диском и на компьютере Macintosh. Это первое, на что нужно обратить внимание при покупке компакт-диска.

2. *Интерфейс программы* должен быть дружественным по отношению к пользователю. Другими словами, взаимодействие ученика с программой должно быть организовано так, чтобы не пришлось затрачивать много времени и сил на изучение правил работы с программой. Поскольку подавляющее большинство школьников работает в операционной системе Windows, наиболее оптимальным следует признать использование такого вида окна, в котором все элементы управления максимально приближены к стандартным для Windows: названия пунктов меню, вид панелей инструментов, контекстных меню и т. д. Опыт показывает, что в противном случае изучение того или иного курса подменяется изучением правил работы с программой.

3. *Работа программы* должна быть устойчивой, т. е. программа не должна «зависать» в результате неправильных действий пользователя мышью или клавиатурой.

Легко заметить, что эти требования относятся в основном к области эргономики и практически не затрагивают педагогические свойства обучающей программы. Их вполне можно отнести к текстовым и графическим редакторам, программам, предназначенным для проведения математических расчетов. Разумеется, эти требования очень важны, но даже при условии их полного выполнения это не будет гарантией того, что предлагаемый компакт-диск будет выполнять обучающие функции. Поэтому посмотрим на программу «изнутри».

4. *Содержание учебного компакт-диска (или сайта)* должно отвечать требованиям учебной программы. Это не означает, что диск

должен точно следовать тому, что написано, например, в полиграфическом учебнике. Данное требование нужно понимать так: объем знаний, количество формируемых умений не могут быть меньше минимума содержания обучения, указанного в образовательном стандарте, и должны обеспечивать подготовку обучаемого на уровне не ниже требований к уровню подготовки специалиста.

Введение дополнительного материала должно быть педагогически обоснованным и направленным или на облегчение понимания основного курса, или на углубленную подготовку. В любом случае недопустимо введение дополнительных знаний, которые в дальнейшем не используются и остаются мертвым грузом в памяти обучаемого.

Одновременно с этим хорошая обучающая программа не дублирует учебник и другие средства обучения, а предоставляет обучаемому возможность ознакомиться с альтернативными объяснениями фактов и явлений, способами деятельности.

5. *Содержание учебного компакт-диска* должно быть направлено на развитие и воспитание пользователя. Учитывая тенденции развития современного общества, здесь на первый план выходят умения работать с информацией.

6. *Форма представления информации* должна быть адекватна целям обучения, развития и воспитания и возможностям носителя информации.

7. *Управление познавательной деятельностью* обучаемых должно обеспечить систематичность и осознанность изучения учебного курса и выбор индивидуальной траектории обучения.

Если в современных обучающих программах систематичность еще в какой-то мере реализуется жестко заданной последовательностью предъявляемых порций информации, то с осознанностью и выбором дела обстоят очень плохо.

Предлагаемые способы движения обучаемого от незнания к знанию сводятся к тому, что пользователь может пропускать те фрагменты обучающей программы, которые ему не интересны. Таким образом, разрушается систематичность изучения курса.

К управлению познавательной деятельностью относится реакция системы на действия обучаемого, работающего с программой. В какой-то мере компьютер берет на себя функции преподавателя, следовательно, программное обеспечение должно постоянно оценивать правильность усвоения знаний, степень и правильность сформированности умений и своевременно принимать

соответствующие меры для их коррекции.

Современный уровень развития компьютерной техники и используемые языки программирования дают возможность создания такой программы, которая, с одной стороны, предложит обучаемому разные пути движения по учебному курсу с соблюдением основополагающих дидактических принципов, а, с другой стороны, не позволит пропускать важные, но неинтересные фрагменты. И при этом, будучи терпеливым и внимательным преподавателем, вовремя не только подскажет обучаемому, в чем и почему он ошибся, но и поможет ликвидировать пробелы в знаниях, подкорректировать формируемые умения.

Отдельного разговора заслуживают требования к текстам обучающих программ. В данном случае под текстом понимается последовательность любых знаков, потенциально обладающая смыслом.

Под такое определение текста попадают и привычный всем письменный текст, и звуки, записанные на компакт-диске, неподвижные и движущиеся изображения. Поэтому точнее называть его медиатекстом.

Важнейшее требование к медиатексту обучающей компьютерной программы – соответствие дидактическому принципу научности.

Обучающая компьютерная система должна отвечать следующим требованиям:

1. Система должна быть устойчивой, т. е. обнаруживать и корректировать ошибки ввода, которые человеку кажутся очевидными.

2. Система должна уметь оказывать помощь испытывающему затруднения пользователю.

3. Система должна быть простой, т. е. для ввода с клавиатуры команд, необходимых для достижения цели, пользователь должен нажать минимальное число кнопок.

4. Система не должна затруднять пользователя выбором из нескольких десятков клавиш (понятность системы).

5. Мощность – современные графические возможности должны быть доступны всем пользователям.

6. Контролируемость (управляемость). При работе с системой пользователь всегда должен иметь возможность определить свое место на пути к достижению цели.

7. Согласованность. С точки зрения пользователя, система должна действовать понятно и последовательно (логично). Сообщения

об ошибках должны быть тщательно скорректированы с тем, чтобы соответствовать представлениям пользователя о способе действия системы.

8. Очевидность. Результаты действий пользователя всегда должны демонстрироваться.

9. Гибкость. Опытные пользователи должны знать возможности системы. Все пользователи должны иметь возможность отклоняться от стандартных способов решения.

10. Избыточность. Пользователи с разными взглядами на проектирование должны иметь возможность использовать систему, не изменяя своих взглядов, и приходить к одному результату разными путями.

11. Чувствительность. Система должна подчинять свои ответы известным ей нуждам пользователя.

12. «Всеведение». Система должна уметь вести пользователя за руку в тех случаях, когда есть основания считать, что ей уже известна большая часть того, что он хочет сделать.

13. Послушание. Система должна явно находиться под управлением пользователя.

14. Система должна уметь строить динамическую модель обучаемого.

15. Система должна уметь вести диалог по всем вопросам, относящимся к решению задачи.

16. Выдача обучаемому помощи в соответствии с заложенными в ней принцами обучения.

17. Управление со стороны обучаемого.

18. Накопление правил, задающих стратегию обучения и оптимизацию обучения.

19. По требованию преподавателя система должна применять разные методы обучения (по крайней мере отличающиеся по формальным компонентам).

20. По желанию пользователя объяснение действий системы, в частности меры помощи, оказываемой обучаемому.

9.4. Совершенствование обучающей деятельности преподавателя с помощью технических средств обучения Основные функции ТСО и творческая деятельность преподавателя

Для определения роли, места и влияния на совершенствование педагогического процесса технических средств необходимо выявить

их функции. Так как ТСО при использовании преподавателем в учебно-воспитательном процессе призваны оказывать ему помощь, то целесообразно в определении их функций рассмотреть взаимосвязь: функции преподавателя – функции ТСО.

Основными функциями преподавателя в процессе обучения являются следующие: во-первых, информационная, когда он выступает в роли источника информации; во-вторых, организации и управления учебным процессом; в-третьих, формирования личности обучаемого.

Для реализации этих функций преподаватель использует как свои личные возможности, так и разнообразные средства. Естественно, что при этом он передает частично или полностью какие-то из функций тем средствам, которые применяет. Рассмотрим, в реализации каких функций технические средства обучения оказывают преподавателю помощь.

Первая основная функция ТСО – информационная. Выполнение этой функции внешне осуществляется через различные источники информации – аудиовизуальные пособия.

Внутренняя сторона этой функции ТСО, связанная с воздействием на познавательный процесс, проявляется во влиянии на основные процессы усвоения знаний:

а) непосредственное, чувственное ознакомление с материалом (ощущения и восприятия);

б) осмысливание, обеспечивающее глубокое понимание материала путем активного участия мышления;

в) запоминание, позволяющее на основе памяти осуществить запечатление и сохранение поступающей в мозг информации.

Различные экранные, звуковые, экранно-звуковые учебные пособия позволяют прежде всего увеличить количество источников информации. Причем осуществляется это двумя способами: аудиовизуальные пособия выступают в роли основного источника информации либо они являются наглядно-иллюстративным материалом.

В первом случае роль основного источника информации аудиовизуальные пособия могут выполнять на каком-то этапе передачи знаний, в какой-то части всей этой сложной цепи; применяющиеся при этом другие способы и средства передачи знаний будут играть вспомогательную роль.

Во втором случае аудиовизуальные пособия являются вспомогательными средствами в процессе передачи знаний и дополняют информацию основного источника, делают ее более

наглядной, убедительной, запоминающейся и т. д.

При выполнении ТСО этой первой функции особенно важно то, что они позволяют более полно использовать возможности зрительных и слуховых анализаторов обучаемых. Это оказывает влияние прежде всего на начальный этап процесса усвоения знаний – ощущения и восприятия.

Все сигналы, воспринимаемые через органы чувств и ставшие фактором сознания, подвергаются логической обработке, попадают в сферу абстрактного мышления. В итоге «чувственные образы» включаются в суждения и умозаключения. Значит, более полное использование зрительных и слуховых анализаторов создает в этом случае основу следующего этапа процесса познания – осмысливания.

Кроме того, при протекании процесса осмысливания применение наглядности (в частности, изобразительной и словесной) оказывает влияние на формирование и усвоение понятий, доказательность и обоснованность суждений и умозаключений, установление причинно-следственных связей и т. д. Объясняется это тем, что аудиовизуальные пособия влияют на создание условий, необходимых для процесса мышления, лежащего в основе осмысливания.

Большую роль ТСО играют в запоминании как логическом завершении процесса усвоения. Они способствуют закреплению полученных знаний в образах, выделению главного и путем создания ярких опорных моментов помогают запечатлеть логическую нить материала, систематизировать изученный материал, представляют возможность многовариантного преподнесения материала.

Внешняя и внутренняя стороны реализации информационной функции ТСО взаимосвязаны и должны рассматриваться в многообразном проявлении взаимосвязей, существующих между ними.

Вторая основная функция ТСО – организация познавательной деятельности обучаемых и управление ею. Она реализуется в таких направлениях:

а) управление познавательной деятельностью обучаемых;

б) контроль;

в) корректировка учебного процесса.

С помощью аудиовизуальных учебных пособий в большей степени осуществляется реализация первого направления этой функции и в меньшей степени – второго и третьего.

Группа технических средств контроля и управления учебным процессом (технические средства, работающие на принципе обратной

связи) в большей степени способствует реализации второго и третьего направлений этой функции.

Управление познавательной деятельностью при использовании аудиовизуальных пособий возможно благодаря применению разнообразных управляющих воздействий.

Во-первых, такое воздействие обусловлено уже самой организацией преподнесения изучаемого материала. Определенная последовательность, логика его подачи в пособии влияют на восприятие, осмысливание и запоминание.

Во-вторых, управляющее воздействие на процесс познания может быть осуществлено в пособии с помощью слова, позволяющего, например, создать проблемную ситуацию и включить таким образом человека в активный познавательный поиск, обратить внимание на какую-то сторону или деталь изучаемого объекта, вызвать воспроизведение запечатленных ранее образов, т. е. создать опору на представления, которые необходимы в какой-то момент познания, и т. д.

В-третьих, в качестве управляющих воздействий в аудиовизуальных пособиях используются разнообразные указатели (знаки, символы) и приемы, позволяющие выделить, подчеркнуть, сравнить в определенные моменты нужные стороны изучаемого объекта.

В-четвертых, экранные пособия, в частности кинофильмы, позволяют осуществить управляющее воздействие демонстрацией приемов, умений осуществления деятельности, так как в процессе познания необходимо обучение практическим умениям и навыкам.

Каждая из названных возможностей управления познавательной деятельностью (перечисление их можно было бы продолжить) может быть применена при восприятии, осмысливании и запоминании. Безусловно, возможно различное сочетание и чередование управляющих воздействий.

Рассмотрение влияния аудиовизуальных пособий на управление познавательной деятельностью не может быть ограничено лишь умственной деятельностью. В процессе усвоения участвуют и другие стороны психической деятельности, на него оказывает влияние целый ряд компонентов усвоения, в частности стимулы, внимание, интерес.

Следовательно, можно сделать вывод, что применение технических средств оказывает существенное влияние и на такие компоненты усвоения, которые не относятся к умственной деятельности, но являются важной составной частью этого процесса, во многом определяя сознательное отношение к нему.

Что же касается осуществления контроля при использовании аудиовизуальных пособий, то здесь могут быть названы такие возможности:

во-первых, предусмотрение элементов для организации контроля знаний в самом пособии, несущем информацию;

во-вторых, создание специальных пособий для контроля знаний. Группа технических средств, работающих на принципе обратной связи, имеет особое значение для осуществления контроля и организации корректировки учебного процесса как составных частей функции организации и управления познавательной деятельностью обучаемых.

По каналу обратной связи от обучаемых информация может идти по двум направлениям:

а) к системе автоматического контроля (или самоконтроля);

б) к системе сравнения, обобщения и корректировки.

В первом случае система автоматического контроля должна иметь выход на систему управления подачей информации и далее на передающее устройство.

Во втором случае, когда информация от обучаемых поступает к преподавателю, он может или осуществить только контроль, или выполнить все необходимые операции по корректировке хода учебного процесса. Для этого у него должна быть связь с системой управления подачей информации (и далее с передающим устройством), с кодирующей системой и первоначальным источником информации.

Одна из важных отличительных особенностей использования этой группы технических средств заключается в том, что здесь появляется фактор обязательности действий, а это необходимо для реализации управления познавательной деятельностью обучаемых.

Интересные возможности для реализации функции организации и управления познавательной деятельностью обучаемых дает сочетание технических средств информации с техническими средствами, работающими на принципе обратной связи.

Это сочетание в настоящее время недостаточно широко используется, и, видимо, требуется проведение специальных исследований, которые бы выявили оптимальные варианты применения обеих групп ТСО в комплексе для реализации второй функции.

Третья основная функция ТСО – воспитательная. Не рассматривая всего вопроса о реализации этой функции ТСО в педагогическом процессе, остановимся лишь на отдельных его

сторонах. Аудиовизуальные пособия, содержащие учебный материал, могут оказывать на обучаемых такое эмоциональное воздействие, как никакое другое средство.

В отдельных случаях они могут передать информацию лучше, чем это может сделать преподаватель.

Широкое применение ТСО оказывает влияние также и на формирование отдельных качеств личности. В частности, они способствуют развитию мышления, формированию самоконтроля, организованности, дисциплинированности.

Краткое рассмотрение основных функций ТСО позволяет сделать вывод: широкое их применение дает возможность полнее реализовать основные функции преподавателя, а также осуществить рациональное перераспределение функций в каждом конкретном случае, используя для этого все средства обучения.

Внедрение ТСО в учебный процесс оказывает большее влияние на деятельность преподавателя, чем все другие новые средства, вместе взятые.

При этом творческая деятельность преподавателя осуществляется в следующих направлениях:

а) применение имеющихся ТСО в сложившейся системе обучения, органическое включение их в известные формы и методы обучения с учетом оптимального сочетания с другими средствами обучения;

б) применение разработанных ТСО для создания новых учебных ситуаций;

в) разработка новых ТСО с целью создания новых форм, методов и приемов обучения.

Основными компонентами деятельности преподавателя являются следующие: конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический.

Конструктивная деятельность связана с отбором, композицией, проектированием учебно-воспитательного материала. Опираясь на учебные планы, программы, учебники, методические пособия и руководства, определяющие какие-то общие рамки, границы, преподаватель в то же время преобразует, творчески строит, конструирует программу процесса обучения с учетом стоящих перед ним задач, конкретных условий, учащихся, своих личных возможностей.

Использование ТСО требует более тщательного подхода к проектированию системы и последовательности как собственных действий, так и действий учащихся. Системность использования ТСО

должна быть разработана каждым преподавателем и заложена в проект учебного процесса, а не являться случайным, эпизодическим явлением, органически не включенным в обучение.

Организаторская деятельность преподавателя, осуществляемая в ходе обучения, связана с ТСО в двух аспектах:

во-первых, организация своей деятельности по передаче содержания образования и, во-вторых, организация деятельности обучаемых. Применение ТСО позволяет преподавателю творчески подойти к организации и своей деятельности, и деятельности обучаемых.

Здесь могут быть применены как информационные, так и контролирующие и информационно-контролирующие ТСО. Они существенно влияют на организацию деятельности преподавателя в очень широком диапазоне: от простого, элементарного включения их в объяснение (при ведущей роли преподавателя) до передачи всей организационной функции обучающему комплексу, работающему на базе ЭВМ.

Естественно, что во втором случае основной будет конструктивная деятельность преподавателя, в результате которой должна быть создана модель учебного процесса. Эта модель, предусматривающая варианты деятельности обучаемых, и лежит в основе обучающего комплекса, работающего на базе ЭВМ.

Применение ТСО оказывает значительное влияние и на организацию деятельности обучаемых. Использование их в виде обучающего комплекса позволяет достигать высокого уровня индивидуализации обучения, строить обучение в соответствии с возможностями каждого обучаемого.

ТСО можно применять для организации и коллективной, и групповой, и индивидуальной деятельности обучаемых. Они вносят фактор обязательности действий, что важно в организационном плане. Обеспечивая как внешнюю, так и внутреннюю оперативную обратную связь, ТСО позволяют осуществлять контроль, самоконтроль, корректирование организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Разработка системы применения ТСО, включающая дидактические цели обучения, методы использования ТСО и виды познавательной деятельности, осуществлена впервые. Именно в этих условиях важен научный подход к применению ТСО, без которого невозможен поиск оптимального варианта организации учебного процесса.

Коммуникативная деятельность, охватывающая область

взаимоотношений преподавателя и обучающегося, в условиях ТСО также претерпевает определенные изменения.

Вместо диалога «преподаватель – обучаемый», чаще всего словесного характера, появляется возможность организовать разноплановую коммуникацию педагогического характера более полных и сложных взаимоотношений педагога с обучаемыми. Педагоги получают возможность для творчества, а обучаемые могут убедиться в мастерстве, подагогическом таланте и педагогической эрудиции своего педагога.

Гностическая деятельность, затрагивающая в данном случае изучение возможностей, форм и методов включения ТСО в учебный процесс, т. е. самих ТСО и методики их применения, должна быть той первоначальной деятельностью преподавателя, которая определит и все последующие компоненты.

Чтобы творчески подходить к использованию ТСО в учебном процессе, каждый преподаватель должен знать заранее экранные, звуковые и экранно-звуковые пособия по своему предмету; аппаратуру, необходимую для их демонстрации; технические средства контроля и управления учебным процессом; методику применения ТСО.

В своем творческом подходе к применению ТСО необходимо опираться на общие принципы, о которых рассказывается ниже.

Основные принципы применения ТСО. Несмотря на широкую область применения и разнообразные функции, которые выполняют ТСО, они не могут заменить преподавателя. Он всегда будет центральной фигурой этого сложного процесса. ТСО не подменяют, а расширяют его возможности. Они – одно из средств обучения, педагогический инструмент в руках преподавателя, которым он должен уметь пользоваться, опираясь на исходные положения, лежащие в основе их применения.

Применение ТСО должно быть методически обосновано. Целесообразным, достаточно мотивированным использованием ТСО можно считать тогда, когда не может быть достигнута равная педагогическая эффективность с помощью других, более доступных средств обучения.

При использовании ТСО преподаватель должен принимать во внимание целый ряд факторов, в том числе возрастные особенности учащихся, уровень их подготовки, специфику предмета (излагаемого вопроса), закономерности учебного процесса. Важный критерий мотивированности использования ТСО – их влияние на усвоение материала в конкретных условиях.

Целенаправленность и функциональная определенность применения ТСО. В каждом конкретном случае должна быть определена цель применения ТСО, которая может быть как общего характера (информационно-познавательная или психолого-педагогическая), так и дидактическая (ближайшие дидактические цели обучения). Функциональная определенность требует четкого выявления назначения ТСО в том или другом случае.

Использование ТСО – органическая составная часть урока. ТСО должны органически вписываться в систему построения занятия. Поэтому необходимо учесть их влияние на структуру занятия, методику изложения учебного материала и т. д. Следует четко определить их место на занятии, продумать возможность органического включения в деятельность и преподавателя, и обучаемых.

Для правильного использования ТСО важно установить взаимосвязь их с другими средствами обучения, используемыми на занятии. Эффективность учебного процесса во многом зависит от того, насколько удачной будет взаимосвязь всех применяемых средств.

Найти возможность осуществить логический переход от одного средства обучения к другому, ввести в занятие именно те средства, которые вместе с ТСО могут дать наибольший эффект, определить оптимальный вариант сочетания различных средств – одно из важнейших положений применения ТСО, требующих опыта и мастерства.

Один из источников учебной информации – экранные пособия. Учебный материал, содержащийся в них, должен подвергаться активной переработке учащимися после просмотра. Способы переработки материала могут быть разнообразными, должны находиться в соответствии с содержанием, формой преподнесения материала, ближайшей дидактической целью.

Эпизодическое использование ТСО, как правило, не дает нужного результата. Поэтому должна быть разработана система их применения. Эта система имеет два аспекта: организационно-педагогический и методический.

Организационно-педагогический предполагает проведение анализа всех тем по определенному предмету и распределение ТСО по темам, т. е. создание системы включения ТСО как составного элемента при изучении материала.

Методический заключается в разработке и создании определенной методической системы применения ТСО, которая

может быть индивидуальной, но обязательно должна базироваться на общих принципах применения ТСО на занятии.

Информационная функция технических средств может реализоваться двумя способами:

а) материал ТСО служит наглядной иллюстрацией к изложению материала преподавателем, учебнику и т. д.;

б) ТСО выполняют роль самостоятельного источника учебной информации. Поэтому различны методы применения ТСО в учебном процессе.

Методы применения ТСО – это такие организационно-педагогические способы их использования, когда в процессе взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, базирующейся на использовании ТСО, достигается овладение знаниями, умениями и навыками, развиваются познавательные возможности обучаемых, формируется их мировоззрение.

В этой взаимосвязанной деятельности можно выделить два компонента: деятельность преподавателя и деятельность обучаемого. Деятельность преподавателя направлена на передачу учебного материала и организацию их деятельности; деятельность обучаемого – на познание учебного материала. Связующим элементом деятельности преподавателя и обучаемого является учебный материал, содержащийся в ТСО.

Совместная деятельность преподавателя и обучаемых при передаче и усвоении знаний с помощью ТСО в основном выступает в виде следующих дидактических форм:

1) использование ТСО в качестве иллюстраций к излагаемому преподавателем (или каким-либо пособием) учебному материалу;

2) использование ТСО в качестве источника учебного материала для самостоятельной работы обучаемых (преподаватель в этом случае организует познавательную деятельность обучаемых).

При различных дидактических формах совместной деятельности преподавателя и обучаемых будет различной познавательная самостоятельность обучаемых. Учет степени познавательной самостоятельности – это отражение особенностей познавательной деятельности обучаемых, а значит, и внутренней сущности метода.

При рассмотрении вопроса о методах применения ТСО в учебном процессе необходимо учитывать как его внешнюю сторону, т. е. форму совместной деятельности преподавателя и обучаемых, так и его внутреннюю сущность, т. е. степень познавательной самостоятельности, как одну из наиболее существенных особенностей деятельности обучаемых в процессе обучения. С учетом этого

основными методами применения ТСО в учебном процессе надо считать наглядно-иллюстративный и познавательно-активный.

При наглядно-иллюстративном методе применения ТСО главными являются рассказ преподавателя, беседа, работа с учебником и т. д. При этом материал экранных пособий будет играть вспомогательную роль, выполняя роль наглядной иллюстрации. Разъяснения преподавателя непосредственно по этому материалу и степень познавательной самостоятельности обучаемых незначительны.

При познавательно-активном методе использования ТСО главную роль в передаче какой-то части знаний играют аудиовизуальные пособия и работа обучаемых по усвоению материала. Они в таких случаях будут основным источником учебной информации, подлежащей усвоению.

В обоих случаях преподавателем должна быть организована познавательная деятельность обучаемых по усвоению материала. Но во втором случае познавательная самостоятельность обучаемых должна быть более высокой, так как ТСО выступают в роли основного источника учебной информации. Следует отметить, что здесь подчеркнута доминирующая, определяющая деятельность: в первом методе – обучающая деятельность преподавателя, во втором методе – познавательная деятельность обучаемых.

Таким образом, при определении методов применения ТСО на учебных занятиях приняты во внимание два признака:

а) дидактическая форма совместной деятельности преподавателя и обучаемых, подчеркивающая доминирующую деятельность (внешняя сторона метода);

б) степень познавательной самостоятельности обучаемых как одна из особенностей деятельности обучаемых (внутренняя сторона метода).

С методами использования ТСО на учебных занятиях всегда тесно связаны приемы. Как и в общем понимании, прием использования ТСО на занятии – это часть метода, его структурный элемент. Причем одни и те же приемы могут применяться при различных методах.

Так, фрагментарное использование видеофильмов, органически включаясь в рассказ преподавателя, является методическим приемом, который может быть использован как при наглядно-иллюстративном, так и при познавательно-активном методе.

Подобным образом может быть использован и прием комментирования учебного видеофильма обучаемым во время его

демонстрации. Комментирование кинофильма обучаемыми можно применять как способ проверки понимания и усвоения материала, как средство развития речи, как способ обучения приемам работы с учебным видеофильмом и т. д. Многообразие приемов позволяет сделать использование ТСО на учебных занятиях разноплановым, интересным и более эффективным.

Совершенствование методов обучения в условиях применения ТСО

Между методами и средствами обучения существует взаимосвязь, которая оказывает влияние на ход познавательного процесса. Среди средств обучения есть такие, которые можно назвать традиционными, применяющимися уже длительное время и поэтому вписавшимися в методы настолько, что их применение не вызывает существенного изменения метода. Применение же новых ТСО, способных выполнять разнообразные функции, влияет на методы обучения, существенно их преобразуя.

Остановимся на двух наиболее распространенных в настоящее время классификациях методов обучения. Одной из классификаций методов обучения является классификация, предложенная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. В ней за основу взят характер познавательной деятельности.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выделяют следующие методы обучения:

1) объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный;
2) репродуктивный;
3) проблемное изложение;
4) частично-поисковый, или эвристический;
5) исследовательский.

Основное назначение объяснительно-иллюстративного метода – передача и организация усвоения информации обучаемыми. Готовая информация сообщается разными способами преподавателем, а обучаемые воспринимают, осознают и фиксируют ее в памяти (это первый уровень усвоения материала).

ТСО в этом случае увеличивают количество источников информации. Так, с помощью группы технических средств информации осуществляется разнообразное ее кодирование, концентрация передачи информации, расширяются границы чувственно воспринимаемого, усиливается эмоциональность,

убедительность передаваемой информации.

Группа технических средств контроля и управления учебным процессом помогает организовать передачу и усвоение информации. Организация усвоения информации распространяется и на усвоение структуры знаний, методов получения этих знаний, изложение их.

Выполняя информационную функцию при объяснительно-иллюстративном методе обучения, ТСО могут использоваться как наглядно-иллюстративный материал при другом основном источнике информации или как основной источник информации. Естественно, что во втором случае влияние на метод обучения будет более существенным.

Для формирования навыков и умений пользоваться знаниями, т. е. для применения знаний о мире в знакомой ситуации и для осуществления способов деятельности по образцу, организуется деятельность по воспроизведению этих знаний и показанных ее способов. Это репродуктивный метод обучения. Для того чтобы организовать указанную деятельность, используются различные задания, упражнения и т. д.

В этом случае, помимо устных объяснений, инструктажа, непосредственного показа, широко применяют различные ТСО. Это может быть и демонстрация кинофрагмента в качестве инструктажа, и использование тренажеров для обработки практических действий, и применение технических средств автоматизированного контроля в сочетании с программированными пособиями, позволяющих осуществлять контроль и самоконтроль (внешнюю и внутреннюю связь). Последнее представляет также интересные возможности для сочетания объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов.

Применение ТСО при репродуктивном методе наиболее целесообразно тогда, когда их использование позволяет создать новые варианты организации деятельности обучаемых, направленной на достижение второго уровня усвоения материала (применение знаний на практике по образцу, показанному преподавателем), или значительно сократить время, необходимое для достижения этого уровня в известных вариантах, или при этих вариантах и обычных затратах времени значительно увеличить эффективность, качество обучения.

Проблемное изложение позволяет не только осуществлять передачу учебного материала, но и показывать возможный путь познания, ход мыслительного процесса при решении проблемы. Такое изложение может быть построено или на основе материала из истории

науки, или с помощью какого-либо современного (и возможного в учебных условиях) способа раскрытия конкретной проблемы.

Рассмотрим далее, как ТСО могут быть использованы при проблемном изложении знаний. Прежде всего ТСО могут быть применены при постановке проблемы, для создания проблемной ситуации. Обучаемому они могут помочь осознать эту проблему, заинтересовать и настроить его на активную познавательную деятельность.

Следующее за этим изложение материала может быть осуществлено разными способами, в том числе и с помощью ТСО. Возможность использования ТСО в этом случае зависит от того, каким образом в том или ином его виде излагается учебный материал.

В настоящее время появились экранные, звуковые и экранно-звуковые пособия, которые построены так, что их можно органически вводить в проблемное изложение. Кроме того, уже есть среди них и пособия с проблемным изложением, которые могут быть применены в качестве основного источника информации.

Можно предположить, что тенденция создания подобных аудиовизуальных средств обучения является устойчивой и в будущем их количество значительно увеличится. Переход к исследовательскому методу осуществляется постепенно, через частично-поисковый (эвристический) метод.

Этот метод позволяет приблизить обучаемых к самостоятельному решению проблем путем обучения отдельным этапам исследовательской деятельности. Применяемые здесь ТСО должны помочь учащимся увидеть проблему, сформулировать ее, найти доказательство, сделать выводы из фактов, осуществить самоконтроль и т. д., т. е. выполнить те самостоятельные шаги, которые и определяют поисковый характер их деятельности.

Преподавателю ТСО помогают создать условия для эвристической деятельности обучаемых. С их помощью может быть осуществлено программирование обучения, которое в данном случае является особенно важным. Проблемная задача разделяется на подпроблемы, для решения которых нужно сделать определенные шаги. Эти шаги поиска должны быть запланированы, вариативно предусмотрены.

В соответствии с планом-программой организации познавательной деятельности определенные шаги будут выполняться полностью самостоятельно обучаемыми, но в конечном итоге в логике учебного материала не должно быть разрывов, все связи должны быть установлены самостоятельно или с помощью преподавателя.

Исследовательский метод обеспечивает усвоение знаний на самом высоком, третьем, уровне (применение знаний в новой ситуации) и одновременно является опытом творческой деятельности.

Основная его функция – учить самостоятельному выполнению процесса познавания. Не будем забывать, что это исследование носит учебный характер, в котором организуется поисковая творческая деятельность обучаемых, связанная с решением новых проблем для них.

При использовании этого метода преподаватель может применять различные средства обучения, в том числе и ТСО.

ТСО помогают преподавателю построить такие задания, которые обеспечивают использование обучаемыми своих знаний для решения новых проблем, позволяют организовать дифференцированный подход при решении этих проблем обучаемыми, контролировать и направлять ход работы, проверять итоги исследовательской деятельности.

ГЛАВА 10.
Персональный компьютер. Интернет

10.1. Использование компьютера

Архитектурой ПК называется совокупность всех технических устройств, которые относятся к компьютеру. Пользователь непрофессионал, к которому можно отнести и педагогов, обязан знать, понимать назначение каждого из этих устройств.

К важнейшим составным частям технических средств ПК относятся :

– системный блок с винчестером (жесткий диск) и дисководами;

– дисплей (монитор), на котором отображается результат происходящих в компьютере процессов обработки информации;

– клавиатура, как у обычной пишущей машинки, с помощью которой вводится информация в ПК.

Дополнительно к вашему компьютеру могут быть подключены : принтер, мышь, сканер, модем, стриммер, а также другие устройства.

Рассмотрим более подробно отдельные составные части ПК и остановимся на тех моментах, которые должен знать педагог при работе на ПК.

Системный блок

Системный блок представляет собой «мозг» машины. Здесь те данные, которые вводятся через клавиатуру или с помощью мыши, обрабатываются и передаются на различные, подключающиеся к компьютеру устройства. Хотя в ПК винчестер и дисководы размещены в системном блоке, строго говоря, они не относятся к нему, а представляют собой устройства ввода/вывода и хранения информации.

Рассмотрим отдельные функции системного блока, обращая внимание только на те признаки, которые важны для пользователя, т.к. для него в конечном счете не важно, сколько «шин» и «каналов ввода/вывода» имеет его ПК. Главным элементом системного блока является процессор (по-английски CPU-Central Processing Unit – центральный обрабатывающий блок).

Технические характеристики процессоров отличаются друг от друга. Чем выше номер процессора, тем выше его технические возможности.

Системный блок работает со следующими видами памяти:

– *постоянной памятью,* в которой хранится программа, которая запускается ПК сразу после включения машины и обеспечивает тестирования компьютера на его работоспособность;

– *оперативной памятью,* предназначенной для временного хранения данных во время работы на ПК;

– *внешней сменной памятью,* на которой хранится информация (программы, базы данных и т. д.), необходимая пользователю для работы на ПК.

В настоящее время на смену магнитным носителям информации идут оптические. Благодаря своим малым размерам, большой емкости и долговечности они с успехом применяются в качестве устройств внешней памяти.

Внутренняя несменная память – жесткий диск (винчестер), так же как и внешняя, предназначена для постоянного хранения информации. Очень важно, чтобы объем или емкость винчестера были достаточны для того, чтобы на нем хранить создаваемую и используемую информацию.

Дисплей

Дисплей (монитор) ПК предназначен для отображения информации в ходе работы за ПК. Дисплеи бывают цветными и

монохромными. Они могут работать в одном из двух режимов: текстовом и графическом.

В *текстовом режиме* экран дисплея условно и чаще всего разбивается на 25 строк и 80 символов (колонок). В число символов, изображаемых на экране, могут входит символы кириллицы (т. е. буквы русского алфавита), латинские буквы, числа, символы. На экране дисплея всегда присутствует черточка, называемая курсором. Курсор «невидимой нитью» связан с клавиатурой, и любая буква, которую вы нажмете на клавиатуре, попадет на место курсора, после чего курсор встанет справа от этой буквы.

Графический режим экрана дисплея предназначен для вывода графиков, рисунков и т. д. Конечно, в этом режиме можно выводить и текстовую информацию. В графическом режиме экран дисплея состоит из точек, количество точек по горизонтали и вертикале называется разрешающей способностью дисплея.

Для ввода в действия множества программ необходимо знать, каким типом дисплея оснащен ваш ПК.

Чем выше разрешающая способность, тем меньше будут утомляться глаза при работе за ПК, это всегда надо помнить при выборе дисплея.

Клавиатура

Клавиатура (Keyboard) – предназначена для ввода в ПК данных. Различают в основном два варианта использования клавиатуры. С одной стороны, существует стандарт IBM PC с числом клавиш от 84 до 86, а с другой – привычная для более новых ПК клавиатура со 101–102 клавишами. На различных клавиатурах имеются отличия в надписях на некоторых клавишах, имеющих одно и тоже функциональное назначение.

Например, клавиша [Enter], предназначенная для окончания ввода строки и перевод курсора на начало следующей строки и нового поля ввода, на некоторых клавиатурах обозначена [Return] или [i]. Такие особенности клавиатуры не очень принципиальны при работе, и к особенностям своей клавиатуры пользователь привыкает очень быстро.

В целом любая клавиатура состоит из 4 видов клавиш:

– алфавитно-цифровые клавиши;
– функциональные клавиши;
– клавиши со стрелками;
– специальные управляющие клавиши.

Центральное положение занимают *алфавитно-цифровые клавиши,* расположение их в значительной степени сходно со стандартной клавиатурой обычной пишущей машинки. Работа с этими клавишами не должна вызывать никаких затруднений, если для педагога привычна клавиатура пишущей машинки. Однако следует отметить, что некоторые знаки пунктуации могут оказаться на клавиатуре в иных местах. Одна и та же клавиша может быть использована для печати текста на русском или английском языке (например, S и Ы).

Для переключения клавиатуры с режима ввода английских букв на режим ввода русских букв (и наоборот) используются *специальные программы,* которые называются *драйверы* клавиатуры, и в зависимости от того, какой драйвер будет установлен на ПК, переключение может осуществляться с помощью различных клавиш (например, [Shift] левый – английский, а [Shift] правый – русский, или одновременное нажание левой и правой клавиш [Shift], бывают и другие способы переключения).

Специалист, который будет инсталлировать (устанавливать) программы на ПК, сообщит, какими клавишами нужно переключать клавиатуру.

Обратите внимание! В правой части клавиатуры скомпонованы клавиши, которые служат двум целям: во-первых, они могут выполнять роль цифровой клавиатуры калькулятора, и, во-вторых, с их помощью можно управлять положением курсора на экране.

Верхнюю группу над алфавитно-цифровыми клавишами образуют *функциональные клавиши* (их еще называют программируемые) и обозначены они Fl, F2 и т. д.

Назначение этих клавиш меняется программным способом и об их использовании оговаривается в инструкциях по эксплуатации программных продуктов.

Клавиши со стрелками находятся внизу с правой стороны от алфавитно-цифровой клавиатуры [-II-], предназначены для перемещения курсора по полю экрана.

Специальные управляющие клавиши расположены слева и справа относительно алфавитно-цифровой клавиатуры, они реализуют стандартные функции управления.

Целый ряд клавиш на ПК не имеют собственного самостоятельного функционального назначения, они используются в комбинации с другими клавишами для выполнения какого-то действия. Примерами могут служить клавиши [Shift], [Control] ([Ctrl]), [Alt]. При использовании одной из этих клавиш ее необходимо нажать

и, удерживая в нажатом состоянии, нажимать другую клавишу.

Принтер

Принтер предназначен для вывода информации на бумажный носитель. Выделяют в основном три вида принтеров:

1. *Матричный принтер* – принтер с игольчатой печатающей головкой формирует символы из точек, которые печатаются на бумагу с помощью 9 или 24 тонких иголочек в то время, когда печатающая головка движется вдоль строки. Матричные принтеры работают относительно громко и не являются идеальным средством для получения качественной печати. Наибольшее распространение получили принтеры фирмы IBM (IBM Graphics) или принтеры EPSON-FX/LQ.
2. *Струйные принтеры* – построенные на основе капельного микродозатора, они получают все большее распространение. Одним из принципиальных достоинств струйных принтеров является низкий уровень шума при печати. Необходимо отметить, что эти принтеры предъявляют более высокие требования к качеству бумаги и качеству специальных чернил. Наибольшее распространение в нашей стране получили принтеры HP «DeskJet» фирмы Hewlett Packart.
3. *Лазерные принтеры* (принтеры постраничной печати). Они работают по такому же принципу, что и копировальные аппараты. Стандартом здесь в настоящее время является принтер «LaserJet» фирмы Hewlett Packart.

Мышь

Манипулятор «мышь» представляет собой устройство ввода. Особенно незаменимой «мышь» становится при использовании графически-ориентированных программ типа Windows.

В основном используются «мыши» с 2-мя и 3-мя кнопками, совместимые с «мышью» фирмы Microsoft. Чтобы изменить положение курсора на экране дисплея необходимо перемещать «мышь» по столу или другой ровной поверхности. Когда необходимо выполнить то или иное действие, на которое указывает курсор «мыши», необходимо нажать на левую кнопку «мыши».

Модем

Модем обеспечивает связь между персональными компьютерами

посредством телефонной линии, преобразуя цифровую информацию компьютера в звуковую и наоборот. Связь между ПК и телефонной линией в определенной степени стандартна, если учитывать широко распространенный стандарт фирмы Hayes.

Модемы различают между собой по формату передаваемых данных и по быстродействию (2400, 9600 и больше байт в секунду). По варианту исполнения бывают встроенные и внешние модемы. Внешние модемы размещены в собственном корпусе, в случае внутренних модемов речь идет о печатных платах, которые вставляются внутрь ПК.

Сканер

Сканер – устройство для считывания графической и текстовой информации в ПК. Сканеры могут вводить в компьютер рисунки, распознавать символы, что позволяет быстро вводить напечатанный или рукописный текст. Сканеры бывают настольные, в этом случае обрабатывается весь лист бумаги целиком, либо ручные, тогда сканером проводят над нужным текстом или рисунком.

Стриммер

Стриммер – это устройство для сохранения информации, находящейся на жестком диске. Стриммер записывает информацию на кассеты с магнитной лентой, похожие на кассеты для бытового магнитофона. Стриммеры имеют емкость 60 Мбайт и выше. *К компьютеру можно подключать и другие устройства:* – плоттер (графопостроитель), который позволяют печатать рисунки, схемы с разрешением до 0,0025 мм;

– дигитайзеры-устройства для обработки изображения; – музыкальные приставки для исполнения музыки с помощью компьютера и т. д.

Включение и выключение компьютера

После того как вы познакомились с устройством ПК, определите порядок включения и выключения компьютера.

Для включения компьютера необходимо:

– подключить ПК к сети или это сделать через стабилизатор напряжения;

– включить периферийные устройства (принтер, монитор и др.);

– включить компьютер, используя кнопку [POWER] на системном блоке.

Для выключения компьютера необходимо:

– закончить работу с прикладной программой;

– выключить принтер (если он был включен);

– выключить дисплей (монитор) компьютера;

– выключить компьютер, используя кнопку [POWER] на системном блоке;

– отключить компьютер от сети.

Компьютер при подготовке текста

Этапы создания оригинала

Как известно, процесс создание текста состоит из нескольких базовых этапов, требующих от автора разных навыков. Попробуем, выражаясь компьютерным языком, составить алгоритм работы автора.

• Составление «скелета» будущей работы, списка разделов, проработка сюжетной линии.

• Сбор информации, фактического материала.

• Обработка собранного материала в соответствии с ранее составленной схемой, получение на выходе готового текста.

• Оформление созданного текста в соответствии с поставленными автором и издательством задачами, подготовка иллюстративного материала.

Трудно представить что-либо, способное объединить эти столь разные этапы в единый процесс. Компьютер – первый и на сегодня основной инструмент педагога, который позволяет оптимизировать все без исключения этапы работы. В этом – главная ценность ПК, а также основное отличие от всех других «орудий производства» педагога. На пишущей машинке можно лишь набрать созданный текст.

Для изготовления рисунков нужен карандаш и бумага, а то и краски, для сбора материала – книги, библиотека и записная книжка. Все это способен заменить компьютер. Конечно, в том случае, если на нем установлены все необходимые программы. А именно:

• Для работы с текстом – программа – текстовый редактор. Например, Microsoft Word.

• Для ввода текстов в компьютер – программа распознавания. Например, FineReader.

• Для верстки текстов – программу верстки. Например, Adobe

PageMaker.

• Для работы с фотоиллюстрациями – графический редактор. Например, Adobe Photoshop.

• Для работы с рисунками – векторный графический редактор. Например, Corel DRAW.

• Для работы с графиками и таблицами – табличный редактор. Например, Microsoft Excel.

Четко структурируйте работу. Заранее определите, какие именно этапы выполните сами и в каком порядке будете работать.

С помощью ПК педагог может не только создать текст, но и красиво его оформить, сверстать, снабдить иллюстрациями.

В каждом деле нужен специалист, и чем сложнее задача и требуемая для ее решения техническая оснастка, тем строже следует оценивать собственные силы и способности. Например, время, которое педагог затратит на самодеятельный дизайн, намного полезнее употребить на доработку текста.

Подготовка текста в программе Microsoft Word

Прочно закрепившийся за Word термин – текстовый редактор – давно и безнадежно устарел. Ибо Word – это не просто программа, предназначенная для создания и обработки текстов, а нечто большее – МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ текстовый процессор.

С помощью Word можно не только набрать текст, но и оформить его, включить в него таблицы и графики, картинки и даже звуки и видеоизображения. Word поможет составить простое письмо и сложный объемный документ, яркую поздравительную открытку или рекламный блок.

По своим функциям Word вплотную приблизился к издательским системам и программам верстки. В этой программе можно подготовить оригинал журнала, газеты, книги, полностью пригодные к печати, изготовить www-страницу Интернета. Но стоит ли так далеко устремляться?

Все потенциальные возможности системы Word при подготовке материалов наверняка не пригодятся. А некоторыми функциями программы педагогу и не следует пользоваться, они только затруднят дальнейшую работу смежников. Так, для качественной профессиональной верстки нужно применять специализированные программы Adobe PageMaker или Quark XPress. Непригоден Word и для обработки иллюстраций.

Достаточно полную характеристику Microsoft Word и уроки

работы с программой можно найти в специальной литературе, например в справочниках и руководствах, выпущенных русской редакцией Microsoft Press. Эти книги в широком ассортименте сегодня продаются практически в любом книжном магазине, есть в библиотеках.

Возможности Microsoft Word

Программа умеет

• Создавать новые документы с помощью специальных шаблонов – в частности, стандартные письма, поздравительные послания, отчеты, факсы и ряд других офисных документов. Пользователь может создать и собственный шаблон.

• Работать одновременно с большим числом документов.

• Автоматически проверять орфографию, грамматику текстов и даже править стилистику документа.

• Автоматически корректировать наиболее часто повторяющиеся ошибки.

• Изменять внешний вид всего текста или его отдельных фрагментов с помощью инструментов форматирования – изменять параметры шрифта (размер, цвет, начертание), параметры расположения текста и абзацев на странице, устанавливать границы абзаца и поля.

• Верстать текст в одну или несколько колонок.

• Использовать стили для быстрого форматирования документа.

• Автоматизировать ввод повторяющихся и стандартных фрагментов текста.

• Включать в текст и автоматически генерировать ссылки, сноски, колонтитулы, оглавления, указатели, списки литературы.

• Включать в текст элементы, созданные в других программах, – иллюстрации, таблицы, математические формулы и другие.

• Вести статистику текстового документа.

• Направлять подготовленный текстовой документ или его фрагмент на распечатку с помощью подключенных устройств.

• Отправлять готовый документ непосредственно из Microsoft Word на факс и по электронной почте (в обоих случаях необходимо, чтобы компьютер был оснащен модемом).

Используйте возможности Microsoft Word и других текстовых программ. Это значительно облегчит и ускорит подготовку материалов.

Шрифты. В арсенале Windows и Word содержатся десятки

шрифтов разных начертаний. На пиратских компакт-дисках доступны тысячи других. Неопытный пользователь может попытаться установить максимальное число дополнительных шрифтов и использовать их.

Не увлекайтесь декоративными шрифтами. Для оформления текстов используйте основные, общепринятые гарнитуры, такие, как Times New Roman и Arial.

У изысканных шрифтов две слабости. Первая – нет гарантии, что такие шрифты есть в компьютере издательства. А тогда при открытии документа Word работникам издательства придется немало потрудиться для того, чтобы придать ему читаемый вид.

Вторая причина – стандартные шрифты Windows TrueType, используемые Microsoft Word, как правило, не применяют при профессиональной верстке. Верстальщики, работающие с программами PageMaker или QuarkXPress, предпочитают профессиональные шрифты PostScript. Так что даже идеально оформленный документ Microsoft Word будет ими безжалостно переделан при верстке.

Однако в некоторых случаях специальные шрифты необходимы, например при включении в текст слов на иностранных языках, содержащих отличные от латиницы символы. Здесь наиболее приемлемым решением будет копирование файла ttf, содержащего нужный шрифт, на дискету с текстом.

Файлы шрифтов, имеющие расширение ttf, хранятся в компьютере в папке C:, а просмотреть установленную в Windows шрифтовую коллекцию можно с помощью меню «Шрифты» панели управления Windows. Более подробную информацию по работе со шрифтами можно найти в любом руководстве по Windows или Microsoft Word.

Название выбранного редкого шрифта следует написать на наклейке дискеты и сдублировать отдельной строкой перед текстом документа.

Встроенные изображения. Не стоит злоупотреблять и возможностью Word вставлять в текст готовые изображения. Целесообразнее сделать в нужных местах специальные сноски с указанием названия файла иллюстрации, желаемого размера картинки и подрисуночной подписи.

Встраивайте изображения в текст электронного оригинала только тогда, когда этого нельзя избежать. В остальных случаях оставь эту работу профессионалам, но проставь текстом нужные сведения об иллюстрации.

Выделение участка текста для форматирования

В программе Microsoft Word достаточно просто набрать текст. Но нужно, чтобы текстовой фрагмент выглядел красиво и аккуратно. В хорошем документе каждый компонент произведения – цитата, комментарий, сноска, основной текст – имеет свой стиль оформления. Операции форматирования включают изменение шрифтового оформления документа, изменение размера и расположения текста на странице, разбивку текста на части и придание каждой из них особого стиля.

Но для того чтобы с неким участком текста проделать любую операцию, в том числе операции форматирования, этот фрагмент сначала нужно выделить – с помощью левой кнопки мыши либо с помощью четырех кнопок со стрелочками в правой части клавиатуры при нажатой кнопке [Shift]. Возможна и другая схема выделения фрагмента. Для этого курсор следует установить в начале выделяемого фрагмента, нажать кнопку [Shift] и, не отпуская ее, щелкнуть левой кнопкой мыши по последнему слову (или символу) выделяемого фрагмента.

Для выделения любого слова достаточно двойной щелчок по нему левой кнопки мыши. Тройной щелчок выделяет абзац.

Для выделения строки достаточно щелкнуть слева от нее. Для выделения всего текста нужно проделать ту же операцию при нажатой кнопке [Ctrl].

Изменение шрифтового оформления текста

Замена шрифта в выделенном участке текста производится с помощью меню шрифтов на *Панели форматирования.* Если щелкнуть левой кнопкой по стрелке в правой части этого меню, то выпадает полный список установленных в системе шрифтов. Шрифты в списке расположены в алфавитном порядке, но сверху Word помещает те шрифты, с которыми пользователь уже работал в текущем сеансе.

В Word 2000 названия шрифтов в меню отображаются с помощью гарнитуры самого шрифта: если раньше пользователю приходилось запоминать нужные ему названия шрифтов или сверять их с каким-нибудь каталогом, то теперь о названиях можно забыть.

В большинстве случаев лучше пользоваться самым простым, стандартным шрифтом, например Times New Roman или Arial. Как правило, при подготовке оригинала рекомендуют использовать только

один шрифт, однако для оформления некоторых блоков текста, например обширных цитат, допустимо использовать и особый шрифт. Обычно это гарнитура, соответствующая стандартной «Академической», например шрифт Academy.

Однако даже с одной гарнитурой можно создать многие варианты оформления. Ведь каждый шрифт имеет целых четыре основных начертания: нормальное, *курсивное,* **полужирное** и подчеркнутое. Помимо того, возможны комбинации этих начертаний, например ***полужирный курсив,*** *подчеркнутый курсив* и т. д. Для выполнения этого после выделения фрагмента нужно нажать не одну, а сразу две или три кнопки начертания на *Панели форматирования.*

При необходимости можно изменить и цвет шрифта. Конечно, шрифтовая радуга неуместна в романе или в научно-технической книге, а вот в тексте детской иллюстрированной книжки разноцветные шрифты бывают кстати. Для изменения цвета выделенного фрагмента текста нужно нажать кнопку *Цвет шрифта* на Панели форматирования и далее выбрать нужное из палитры цветов.

И еще один важнейший параметр шрифта – его размер, или кегль. Его можно выбрать с помощью меню *Размер шрифта* на Панели форматирования. Как правило, для обычного текста используют шрифт кегля от 9 до 12; для заголовков обычно подбирают больший размер.

Изменение вида текста и установка границ абзацев

Word позволяет выбрать несколько способов выравнивания границ текста: по левому или правому краю, по обоим краям или по центру. Чаще всего для аккуратного вида полезно выравнивать по обоим краям. Выравнивание по центру применяют в том случае, когда нужно расположить текст изысканно, своеобразной «елочкой». За эти операции выравнивания текста отвечает специальный управляющий элемент Word – Линейка с тремя регулирующими бегунками.

Границы текста определяют два нижних бегунка, а одинокий верхний отвечает за абзацный отступ. Новый абзац начинается после нажатия клавиши [Enter].

Изменение стиля оформления документа

Порой приходится создавать документы с большим числом

смысловых блоков, оформленных с использованием сразу нескольких элементов форматирования. При этом для оформления каждого блока приходится выполнять добрый десяток однообразных операций: менять шрифт, его размер, начертание, изменять параметры выравнивания.

Все эти операции можно заменить одним-единственным щелчком мыши, выбрав нужный стиль в Меню стилей на Панели форматирования Microsoft Word. Каждый стиль содержит всю совокупность параметров текста, которые изменяются в данном случае.

Например, применив к выделенному фрагменту стиль «Заголовок», пользователь одновременно дает команду изменить тип шрифта, размер кегля и начертание (например, шрифт Arial полужирного начертания размером 14 пунктов), а заодно и параметры расположения текста на странице (выравнивание по центру).

В Word включена большая библиотека готовых стилей, что называется, на разные случаи жизни. Сверх того, можно изменить параметры любого заложенного стиля и создать новый.

Для этого достаточно с помощью меню *Формат/ Стиль* выбрать стиль, на основе которого будет создаваться новый, затем нажать кнопку Создать/Стиль и, выбрав параметры изменения, придать им нужные значения.

После завершения операции новый стиль появится в списке стилей на Панели форматирования. Если нужно сохранить новый стиль в библиотеке стилей для работы с другими документами, следует установить галочку в окне *Добавить в шаблон* опции *Изменение или Создание стиля.*

Создание оглавления, списка литературы или указателя

Одна из наиболее интересных возможностей Word – автоматическое создание всевозможных справочных приложений к книге: оглавления, указателя терминов, списка литературы и других. Причем программа не только создает все эти указатели, но регулярно и обновляет их, следя за корректностью указанных в нем номеров страниц.

Для этого нужно использовать стили оформления отдельных фрагментов текста. При наборе текста книги по умолчанию Word использует стиль *Обычный* или *Нормальный* . Для создания справочных списков автору следует выделять специальными стилями

все важные компоненты текста. Например, для заголовков использовать стили *Заголовок 1, Заголовок 2, Заголовок 3* и т. д. в соответствии с иерархией документа. Важные термины помечают стилем *Указатель 1, Указатель 2* и т. д., а ссылки на другие книги и статьи – стилем *Таблица ссылок*.

Теперь достаточно поместить курсор в конец документа и выбрать нужный элемент из меню *Вставка/Оглавление и указатели* – указатель терминов, список литературы, оглавление. Здесь же можно, нажав кнопку *Изменить,* определить стили, связанные с каждым видом указателя, или, нажав кнопку *Пометить,* ввести нужные сигналы.

Замена элементов текста во всем документе

Часто при подготовке документа требуется изменить оформление какого-либо многократно встречающегося элемента текста – например, сделать так, чтобы словосочетание *Microsoft Word* во всем тексте было набрано курсивом или же с использованием стиля Указатель. Или возникла потребность заменить одну группу слов на другую – например, Word на Microsoft Word.

Для этого, выбрав меню *Правка / Заменить,* в верхнем окне следует набрать фразу или слово, которое подлежит замене, а в нижнем окне – избранный вариант замены. Для изменения оформления следует нажать кнопку *Формат* и выбрать необходимые параметры. После проведенной подготовки достаточно нажать кнопку *Заменить все,* и замена будет произведена во всем документе. А есть режим и последовательной замены, где глазом можно контролировать каждую производимую замену отдельно.

Возможности сокращенного ввода

При создании в программе Word однотипных текстов, содержащих большое количество повторяющихся фраз, названий и формулировок, полезна функция *Автозамены.* Она позволяет словам, их сочетаниям и даже целым фразам присваивать особые индексы, например из букв и цифр. Наткнувшись на такой индекс, Word автоматически заменит его на нужное словосочетание.

Например, при подготовке этой главы мне часто приходилось вставлять в русский текст английские названия программных продуктов и фирм-производителей. Для этого в каждом таком предложении приходилось переключать язык клавиатуры с русского

на английский, а затем команды возврата к русскому алфавиту. Помогла *Автозамена.* Теперь вместо Microsoft Office'97 я набирал введенный код М097, вместо Windows'98 – индекс В98, вместо Microsoft – МС и т. д.

Вставка таблицы в текст

Создать таблицу в тексте Word чрезвычайно просто. Для этого есть несколько способов. Например, в соответствующем месте текста достаточно зайти в меню *Таблица / Создать таблицу,* указать нужное число столбцов и строк и нажать кнопку ОК.

Другой способ – нарисовать таблицу. Для этого следует выбрать пункт меню *Таблица / Нарисовать таблицу.* Тогда курсор мыши приобретает вид карандаша, которым удобно вычертить таблицу, не понадобится даже линейка. Сначала из-под карандаша появляется прямоугольный контур таблицы, который прямыми линиями легко разбить на нужное число строк и столбцов.

Третий способ позволяет преобразовать уже готовый и выделенный фрагмент текста в таблицу с задаваемым пользователем числом столбцов. Адрес действий для этого – меню *Таблица / Преобразовать в таблицу,* после выбора числа столбцов кнопка ОК.

Рамки таблицы автоматически раздвигаются по мере заполнения ячеек текстом. Но можно изменить размер любого элемента таблицы и вручную, зацепив левой кнопкой мыши и растянув его границы. После выделения нужного фрагмента таблицы легко изменить в нем и расположение горизонтальных строк. Адрес – меню *Таблица / Сортировка / Указание учитываемых столбцов /* ОК.

Вызвав щелчком правой кнопки мыши по любому участку таблицы ее контекстное меню, можно добавлять столбцы и строки, изменять оформление. С помощью меню *Таблица / Автоформат* можно придать таблице изысканный вид, воспользовавшись готовой библиотекой табличных форм Word. Для построения сложных шапок таблиц можно воспользоваться адресом – меню *Таблица / Создать таблицу / Мастер.*

Программа Word удобна для создания таблиц и работы с ними, но не идеальна. Расширенные возможности (по сортировке, установлению связей между отдельными ячейками и другие услуги) предоставляет табличный редактор Excel. Программы Word и Excel великолепно работают в связке: с помощью специальной кнопки на панели управления Word можно вставить в текст таблицу,

подготовленную в Excel.

Статистика текстового документа

В обычном режиме Word отображает в строке состояния число страниц, разделов текстового документа, а также указывает, на какой странице, строке и на каком знаке в строке находится в данный момент курсор, на каком расстоянии от верхнего края листа находится эта строка. По адресу *Сервис / Статистика* программа представляет пользователю общее число страниц, слов, символов, абзацев и строк в документе. При этом Word автоматически учитывает каждый символ, пробел, производимую операцию.

Распечатка оригинала или его части

Для распечатки на бумаге подготовленного документа или его части с помощью подключенных к системному блоку внешних устройств достаточно нажать кнопку Печать (с изображением принтера) на Панели инструментов Word. Однако перед этим рекомендую просмотреть документ для того, чтобы увидеть, в каком виде он будет распечатан. Для этого достаточно нажать кнопку *Предварительный просмотр* Панели инструментов или выбрать в меню *Файл / Предварительный просмотр.*

По адресу *Файл / Печать* будет получен доступ к средствам управления печатью. Например, можно распечатать весь документ, а можно – его выделенную часть, отдельные страницы. Кроме того, можно устанавливать число экземпляров распечатываемого документа или его части.

Кнопка *Свойства* вызывает окно параметров принтера. Здесь можно установить необходимые опции печати, в том числе ориентацию бумаги (стандартная вертикальная с «портретной» ориентацией бумажного листа или горизонтальная, когда печать идет по широкой стороне листа). Для цветных струйных принтеров возможно выбрать вид печати (цветной или черно-белой) и степень расхода чернил.

Сохранение файла в Microsoft Word

Для сохранения созданного файла достаточно нажать кнопку *Сохранить* (с изображением дискеты) на Панели инструментов Word. Если сохранение производится впервые, программа предложит

пользователю выбрать папку, в которой будет сохранен документ, его формат и имя.

В дальнейшем для уточнения и корректировки некоторых параметров сохранения документа можно воспользоваться пунктом меню *Файл / Сохранить как...* К его помощи придется прибегнуть и в том случае, если необходимо сохранить уже записанный на жестком диске ПК документ под новым именем, в новой папке или в отличном от стандартного формате.

По умолчанию Word в качестве имени документа выбирает его заголовок или первую строку текста (напомню, что имя документа в поздних версиях Word может состоять из 256 символов). Документ предлагается сохранить в папке «Мои документы», которая находится на диске С. Программа Word 2000 предложит пользователю на выбор и другие папки для быстрого сохранения документов.

Не слишком разумно хранить все документы в одной папке: непросто отыскать нужный среди многих. Проще, воспользовавшись любым файловым менеджером, создать в папке *Мои документы* несколько вложенных папок, например «Рабочие документы», «Письма», «Контрольные работы» и др., и сохранять документ только в предназначенной для него папке.

Сканирование текста

При подготовке документа приходится работать и с уже опубликованными материалами, в частности со статьями, книгами. И часто возникает потребность включить в свою книгу цитату, таблицу или другой материал опубликованного источника. Если объем включения невелик, допустим несколько строчек, текст несложно набрать вручную. Однако для больших объемов текста удобнее прибегнуть к помощи сканера и программы распознавания символов.

Сканер, работая по принципу фотоаппарата, передает в компьютер точный снимок-картинку страницы с текстом. Однако работать с таким текстом невозможно: во-первых, в графическом формате страница занимает слишком много места, а во-вторых, сканированный текст можно только читать, но нельзя редактировать и нельзя вставлять его фрагменты в создаваемый документ. Сканер не распознает буквы: они для него – некие пятна черного цвета.

Однако разработаны программы, способные перевести сканированный текст из графического в текстовый формат – программы распознавания (OCR). Современная OCR должна уметь многое: распознавать тексты, набранные не только определенными

шрифтами (именно так работали программы первого поколения), но и самыми экзотическими, вплоть до рукописных.

Уметь корректно работать с текстами, содержащими слова на нескольких языках, распознавать таблицы. И главное, корректно распознавать не только четкие тексты, но и далеко не идеальные, например текст с пожелтевшей газетной вырезки или третьей машинописной копии.

Но распознать текст – полдела. Столь же важно обеспечить возможность сохранения результата в файле популярного текстового (или табличного) формата – скажем, формата Microsoft Word или Excel.

FineReader традиционно славится высочайшим качеством распознавания, например при текстовом распознавании стандартного книжного текста с помощью FineReader я смог обнаружить не более 5 ошибок на странице распознанного текста. При работе с CuneiForm было до 7–8 ошибок.

Что же касается бледных и смазанных документов, то тут FineReader вне конкуренции. Эта система безукоризненно справляется с многоколонными и многостраничными текстами, а также с таблицами, корректно экспортируя их в программы Microsoft Office. Наконец (как и CuneiForm), FineReader способен работать с многоязычными документами – программа поддерживает около 40 языков, в том числе языки республик бывшего СССР.

Едва ли не главное достоинство FineReader – в его простом и удобном интерфейсе (визуальной оболочке программы, с которой и общается пользователь при работе), что редко для профессиональных программ. Для запуска распознавания достаточно положить документ в сканер и нажать единственную кнопку на панели инструментов программы.

При распознавании многостраничных документов пользователю нужно только менять страницы и давать команду для продолжения сканирования. По окончании распознавания FineReader самостоятельно объединяет все распознанные страницы в один файл, который потом можно передать в Word или Excel.

Верстка и дизайн оригинал-макета

Последний, окончательный этап работы с текстом и иллюстрациями произведения – сборка всех компонентов с тем, чтобы получить готовый к печати оригинал-макет. При верстке происходит точная подгонка текста и иллюстраций под параметры документа.

Дизайн и верстка, а уж тем более доводка до кондиции иллюстраций – работа сугубо для профессионалов.

При верстке текста активно используют шаблоны и стили, созданные для каждого компонента текста. При этом PageMaker работает не с монолитным текстом, как Microsoft Word, а с совокупностью выбранных текстовых блоков. Пользователю предоставляется возможность изменять размер каждого из них, изменяя, например, межстрочные расстояния, сжимая или, наоборот, растягивая шрифт, изменяя положение блоков по отношению друг к другу.

Этикет работы в компьютерных сетях

Компьютерная сеть зачастую становится средством общения людей по разные стороны земного шара. Очевидно, что в этой ситуации должны существовать определенные правила поведения в компьютерной сети. Эти правила зависят от типа сети и определяются общепринятыми нормами человеческого общения. Всю структуру компьютерных сетей можно разделить на две основные категории: это локальные (местные) сети и глобальные сети (Интернет).

Компьютер пользователя может быть подключен либо к локальной сети и через нее к сети Интернет (причем в настоящее время огромное количество домашних компьютеров подключается к сети Интернет лишь на ограниченное время – сеанс связи с Интернет через локальную сеть провайдера и посредством телефонной линии с использованием модема), либо только к локальной сети (в пределах определенной организации, предприятия или одного учебного класса, не имеющих выхода в Интернет). В каждой из указанных категорий сетей имеются свои установившиеся правила поведения и общения.

Автономный компьютер в учебном классе(лаборатории)

При использовании компьютера в учебном процессе, в школах, техникумах или высших учебных заведениях возникает ситуация, когда на каждом конкретном компьютере работает несколько пользователей. Речь идет о персональных компьютерах, устанавливаемых в так называемых дисплейных классах, на которых проводятся занятия со студентами или студенты обрабатывают результаты лабораторных работ или ищут программы для курсовых и дипломных работ и т. д.

Похожая ситуация может возникнуть и в научной лаборатории, когда несколько сотрудника пользуются одним и тем же компьютером

для проведения своих расчетов. Если несколько человек «делят» один компьютер, то для того чтобы между ними не возникало никаких недоразумений, необходимо соблюдать определенные правила.

Находясь в дисплейном классе, не следует шуметь, громко разговаривать, принимать пищу, курить. Нельзя приходить в дисплейный класс в верхней одежде или грязной обуви. Вообще всегда следует помнить, что компьютер – это электронный прибор и для его нормальной работы требуется чистота помещения.

Особенно это относится к клавиатуре. Различные крошки и мусор, попадая в клавиатуру, могут вывести ее из строя, не говоря о том, что просто неприятно садиться работать за компьютер, клавиатура которого замусорена или чем-либо залита. За выполнением общих правил поведения в дисплейном классе обычно следит лаборант. Он является главным в дисплейном классе, и поэтому не следует вступать с ним в пререкания, если он сделал вам замечание.

Обычно работа на компьютерах в дисплейном классе (да и в научной лаборатории тоже) ведется по расписанию. Следует строго дать установленные часы работы на компьютере. Приходите точно в срок и планируйте работу так, чтобы закончить ее вовремя и не задерживать того, кто будет работать после вас.

Если же работа организована так, что пользователи занимают свободные компьютеры, то тут уж, как говорится, кто не успел, тот опоздал, но и в этой ситуации надо знать меру. Не стоит занимать компьютер целый день, во-первых, это вредно для вашего здоровья, а во-вторых, есть и другие люди, которым тоже хотелось бы поработать на компьютере.

Если вам во время работы надо выйти, следует предупредить об этом лаборанта или коллег по лаборатории, чтобы ваше место не было занято. Уходя, сохраняйте на жестком диске результаты своей работы.

Современные операционные системы (Windows'98, Windows NT), устанавливаемые на персональных компьютерах, являются многопользовательскими, в том смысле, что каждый пользователь может создать и запомнить свое «окружение», работая в компьютерной среде. Обычно каждый пользователь имеет свой пароль для входа в систему.

Но, несмотря на то что «картинка» на экране дисплея у разных пользователей может быть различна, работают они на персональном компьютере с одним и тем же программным обеспечением, часто используя одни и те же пакеты прикладных программ.

Поэтому следует внимательно следить за тем, чтобы результаты вашей работы не попадали в те каталоги, где размещены файлы программного продукта, или в каталоги других пользователей. Ведь все эти каталоги находятся на одном и том же жестком диске. Следует сохранять свои файлы только в своем рабочем каталоге на жестком диске или на дискете. Удаляйте ненужные или временные файлы, они лишь занимают место на диске и «засоряют» компьютер.

Кстати, о месте на диске. Жесткий диск имеет ограниченный объем и, как показывает опыт, очень быстро заполняется, особенно если на компьютере работают несколько человек. Не храните на диске большие архивные файлы, которыми вы не пользуетесь, сохраняйте их на дискетах. Если диск «разбит» на несколько частей между разными пользователями, старайтесь не выходить за рамки отведенной вам области диска.

Старайтесь без необходимости не менять настройки тех программ, с которыми помимо вас работают и другие люди. А если все же настройки необходимо изменить, следует по возможности сообщить об этом всем пользователям данного программного продукта.

Если вы являетесь опытным пользователем, а на вашем компьютере помимо вас работают новички, совершенно недопустимо устраивать им «программистские шутки», меняя что-либо в операционной системе, «скрывая» рабочие файлы, загружая программы-шутки и т. д. Этим можно сильно обидеть человека.

Новое программное обеспечение обычно устанавливается с ведома всех пользователей данного компьютера (это относится в первую очередь к компьютерам в научных лабораториях). Принося новые программы, следите за тем, чтобы не занести вместе с ними компьютерный вирус, ведь от него могут пострадать другие пользователи.

Всегда помните о том, что на компьютере работает много людей, и поэтому в целях сохранности, заканчивая работу, уносите на дискетах свои результаты. Не оставляйте после себя у компьютера посторонние предметы. Совершенствуйте навыки работы на компьютере, чтобы уметь с честью выходить из внештатных ситуаций.

Компьютер в локальной сети

Во многих учебных заведениях, где используются локальные сети, правила поведения пользователя в сети устанавливаются в виде определенных инструкций или официальных правил, утвержденных администрацией. Однако есть немало организаций, в которых каких-

либо правил и инструкций не существует, но это отнюдь не означает, что в локальной сети такой организации можно делать что угодно. И наконец, далеко не любой перечень инструкций может охватить все вопросы компьютерного этикета.

Обычно пользователь локальной сети не имеет возможности менять настройки или режимы работы сетевого сервера. Таким правом обладает только администратор сети, который также заведует подключением новых компьютеров к сети, регистрацией новых пользователей (присвоением сетевого имени), выдачей сетевых паролей и т. д.

Обслуживанием сети и поддержкой ее работоспособности занимается специальный персонал. Рядовой пользователь со всеми своими вопросами и проблемами должен обязательно обращаться либо к этому персоналу, либо непосредственно к администратору сети.

Если ваш компьютер в сети работает неустойчиво, часто наблюдаются сбои сетевого соединения, то не стоит самостоятельно пытаться улучшить его работу (если, конечно, проблема заключается не в самом компьютере), следует обратиться к администратору сети. Обслуживающий персонал проверит ваше подключение и, если будет обнаружена неисправность, устранит ее.

Иногда бывает, что сеть плохо работает по вине самого пользователя (неверно выбран протокол обмена, неправильно установлена скорость обмена и т. д.). В этом случае к сетевому персоналу можно обратиться за консультацией.

Работая в сети, необходимо соблюдать некоторые общие правила поведения. Эти правила были выработаны в процессе развития технологий локальных сетей.

Они заключаются в следующем:

– никогда и никому не передавайте сетевое имя и пароль для входа в сеть, чтобы не пришлось впоследствии отвечать за чьи-то действия, совершенные в сети под вашим именем;

– оставляя компьютер на длительное время (более 10–15 минут), прекратите выполнение всех программ с сетевой поддержкой (или связанных с обменом данных по сети). Если в силу выполняемой задачи сделать это невозможно, то предупредите сетевого администратора о факте вашего отсутствия на рабочем месте. А если вы отправляетесь в столовую или кафе, то лучше вообще «выйти из сети», чтобы в ваше отсутствие никто не смог воспользоваться вашим сетевым именем;

– старайтесь без необходимости не работать одновременно с

несколькими программами, которые требуют сетевой поддержки;

– старайтесь не перемещать одновременно большие объемы данных со своего компьютера на другой компьютер в сети или наоборот. Если возникла необходимость в таком перемещении, то, прежде чем начать операцию, продумайте возможность разбить данные на отдельные, меньшие по объему пакеты и только в том случае, когда это невозможно, прибегайте к перемещению всех данных одновременно. При этом будьте готовы к тому, что могут возникнуть проблемы с перемещением (нехватка места, памяти и т. д.) и вам придется иметь дело с сетевым администратором;

– если ваш компьютер оснащен собственным жестким диском, старайтесь сохранять данные именно на нем, а не на дисках общего пользования. В том случае, когда для решения вашей задачи требуется сохранение данных на общем диске, постарайтесь минимизировать объем сохраняемой информации, помните, что пользователей в сети много, а общий диск – не резиновый. Если общим диском является диск вашего компьютера, не забывайте и о других пользователях, которым может потребоваться свободное место на диске общего пользования;

– если для пересылки сообщений между пользователями сети применяется общий системный почтовый ящик, не помещайте туда очень большие сообщения, это может привести к нехватке места, и сетевому администратору придется «очищать» почтовый ящик. При этом не только пропадет ваше сообщение, но и нарушится нормальный обмен сообщениями между остальными пользователями сети;

– перед установкой на свой компьютер нового программного обеспечения, требующего сетевой поддержки или программного обеспечения с возможностью коллективного использования, обязательно сообщите об этом сетевому администратору и получите его разрешение. Перед установкой необходимо проверить устанавливаемое программное обеспечение на лицензионную чистоту и на отсутствие компьютерных вирусов. Обычно это делает кто-то из персонала, обслуживающего сеть;

– необходимо строго следить за тем, чтобы ваши работающие программы не наносили вред каким-либо общим сетевым ресурсам или ресурсам других пользователей сети;

– внимательно изучайте сообщения, приходящие пользователям сети от сетевого администратора: в них может содержаться полезная информация о порядке функционирования сети, об изменениях конфигурации, о профилактических остановках сервера, о новом

программном обеспечении, установленном на сетевом сервере. Если сообщение администратора требует ответа, немедленно отреагируйте.

Нарушение правил поведения в локальной компьютерной сети может повлечь за собой отключение от нее вашего компьютера. Если это произошло, ведите себя корректно по отношению к сетевому администратору и попытайтесь выяснить, в чем вы «провинились», если, конечно, какое-либо действие в нарушение установленных правил не было выполнено вами намеренно.

Иногда в локальной сети имеется общее периферийное оборудование. Чаще всего это принтер, плоттер или какое-либо иное устройство вывода. Использование коллективного оборудования требует от пользователей сети выполнения дополнительных правил.

Так, при использовании коллективного принтера члены локальной сети должны соблюдать следующие дополнительные правила:

– следите за тем, чтобы не распечатывать лишние копии отправленного вами на печать задания, ведь это пустая трата бумаги. Помните, что, когда в принтере закончится бумага, кому-то из пользователей придется потратить лишнее время на то, чтобы либо самому вставить в принтер новую порцию бумаги, либо, сообщив сетевому администратору, дождаться, когда это сделает кто-нибудь из обслуживающего персонала;

– старайтесь не распечатывать текст своего документа или программа каждый раз, как вы вносите в них незначительные изменения. Внесенные изменения можно просмотреть на экране дисплея.

Практически все современные текстовые редакторы позволяют просмотреть на экране образец возможной распечатки, не забывайте это делать для выявления досадных опечаток и их исправления до получения распечатки. Печатайте только полностью готовый документ! Можно также распечатать документ или текст программы в том случае, если вы в ближайшее время не собираетесь с ними работать;

– не оставляйте свои распечатки около принтера – забирайте их по возможности сразу после окончания печати. Общим принтером пользуется большое количество людей, и, оставляя свои распечатки у принтера, вы не только затрудняете себе их поиск в дальнейшем, создавая «залежи» бумаги у принтера но и вообще рискуете их потерять, если кто-нибудь по ошибке захватит ваши документы вместе со своими.

В случае появления вопросов по эксплуатации сети или

программ, использующих сетевые ресурсы, следует обращаться к сетевому администратору или пользоваться соответствующей документацией (которую опять-таки обычно можно получить у сетевого администратора).

10.2. Дидактические свойства Интернета

Средства компьютерной телекоммуникации позволяют обеспечивать учебный процесс:

– поурочными учебными и учебно-методическими материалами;

– обратной связью между преподавателем и обучаемым;

– доступом к отечественным и зарубежным информационным и справочным системам;

– доступом к электронным библиотекам;

– доступом к информационным ресурсам ведущих отечественных и зарубежных электронных газет и журналов;

– обменом управленческой информацией внутри системы обучения.

Такие функции средств телекоммуникации в учебном процессе обеспечиваются наличием у них определенных дидактических свойств (ДС). В данном разделе мы рассмотрим эти свойства и опишем характер их проявления на современном этапе развития соответствующих технических средств.

Под дидактическими свойствами того или иного средства обучения понимаются основные характеристики, признаки этого средства, отличающие их от других, существенные для дидактики как в плане теории, так и практики.

С другой стороны, любое правильно заданное свойство должно разбивать некоторый набор объектов (в данном случае средств обучения) на непересекающиеся классы. Важно отметить, что сами свойства, в свою очередь, могут иметь свои свойства и быть объектом классификации.

Возникает кажущееся противоречие определений, поскольку Интернет – единственный объект в своем классе, у нас нет нескольких сетей, подобных Интернету, которые можно было бы разбивать на классы, сравнивать между собой и т. п. Но противоречие это лишь кажущееся, поскольку набор объектов, подвергаемых классификации, совершенно необязательно содержит лишь реально существующие объекты, в него могут входить и идеальные объекты, отличающиеся от реальных в том или ином отношении.

Разработка и описание всеобъемлющей классификации

дидактических свойств Интернета выходит за рамки данной книги. Вместе с тем описание способов применения услуг Интернета в школе без опоры на дидактические свойства глобальной сети было бы неубедительным, поэтому мы здесь опишем лишь те дидактические свойства, которые необходимы для анализа рассматриваемых в данной книге задач.

Зачем нужна классификация? Это не праздный вопрос. Мы понимаем, что у педагога, имеющего доступ к Интернету, имеется возможность обратиться в случае необходимости к различного рода как традиционным, так и электронным сетевым словарям, справочникам, чтобы уяснить для себя те или иные понятия, с которыми ему придется столкнуться при работе в этой сети. Наверное, дефиниции этих понятий включают описание основных свойств Интернета.

Зачем же тогда нужна еще и некая классификация? Дело в том, что, создавая классификацию, мы ставим совершенно иную задачу, чем составители толковых словарей. Словарь помогает ориентироваться в процессе работы в Сети. Конечно, без толкового словаря учителю будет в Интернете неуютно, как иностранцу, плохо понимающему язык аборигенов. Но составитель толкового словаря не ставит задачу отбора только тех понятий, которые окажут влияние на методы преподавания.

При классификации дидактических свойств средств телекоммуникации мы ограничимся рассмотрением Интернета, поскольку технические способы применения компьютерных телекоммуникаций слишком разнообразны. Однако в настоящее время можно считать очевидным, что для нужд образования наиболее подходит именно применение Интернета, а не создание специализированных школьных сетей.

При классификации дидактических свойств Интернета можно выделить два основных класса свойств компьютерных телекоммуникаций (КТК):

свойства, связанные с их телекоммуникационной основой, т. е. их технологические возможности;

свойства, связанные с применением компьютеров (в том числе и мультимедийных), связанные с дидактическими задачами.

Такая классификация удобна с точки зрения семантики понятия, так как находит выражение в естественном членении самого понятия. Она оправдана и с технической точки зрения, так как различаются сами технические средства, поддерживающие соответствующие свойства. Вполне разумна она и с педагогической

точки зрения, так как влияние этих классов свойств на принимаемые методические решения различно.

Нужно, конечно, учитывать, что наполнение этих классов далеко не равноценно по объему. При весьма высокой наполненности сферы телекоммуникаций чисто техническими понятиями количество свойств, непосредственно влияющих на дидактические функции этих средств, мягко говоря, невелико. С точки зрения педагога, эти свойства не намного сложнее свойств обычного современного телефона.

Такая ситуация сложилась в результате бурного и технически грамотного развития данной технической области, ориентированной на удовлетворение потребностей максимально широкого круга пользователей.

В то же время косвенное влияние этих свойств на методический потенциал компьютерных телекоммуникаций весьма существенно и имеет тенденцию к возрастанию и ускорению. Важно не потерять из виду это косвенное влияние, так как в противном случае при поверхностном анализе может показаться, что компьютерные телекоммуникации (КТК) как бы растворяются в общем русле развития новых информационных технологий (НИТ).

Итак, мы исходим из того, что выделение собственно дидактических свойств телекоммуникаций необходимо, хотя определение их косвенного влияния на педагогический процесс – задача не простая. Важно правильно сформулировать эти свойства, заложив в их определение достаточный потенциал связей с дидактикой.

С другой стороны, для педагога оказываются важными свойства, имеющие значение и для других пользователей-непрофессионалов (включая даже и развлекательные возможности применения Интернета). Такие свойства можно назвать общепотребительскими. Определенный научный интерес представляет выделение «чисто» дидактических свойств КТК. Действительно, знание общепотребительских свойств КТК в настоящее время становится достаточно широко распространенным (из газет, журналов, телепередач). Какие дополнительные знания требуются именно преподавателю?

Свойства, связанные с телекоммуникационной основой КТК. Чтобы подойти к правильной формулировке данного класса свойств, попытаемся сначала получить контрпримеры, ведущие к тупиковым определениям, выхолащивающие сами эти свойства.

Например, с технической точки зрения важным свойством КТК

является конкретный протокол обмена информацией между компьютерами, т. е. система правил, договоренностей, применяемая при таком обмене.

С дидактической точки зрения важен лишь сам факт наличия такого протокола, обеспечивающий совместимость применяемых при обучении технических средств с требованиями Интернета.

Таким образом, использование протокола обмена информацией в качестве базы дидактической классификации технических средств Интернета оказывается малопродуктивным. Этот факт не означает, что педагог, применяющий КТК в преподавании, не должен знать этого понятия. Он его может не учитывать при построении методики обучения.

Конечно, преподавателю, тем более преподавателю гуманитарных предметов, нет необходимости разбираться в тонкостях технических процессов. Для него имеют значение основные выводы из результатов применения этих сложных методов: кодирование и сжатие информации позволяет передавать по сети Интернет аудио– и видеоинформацию, а также полезные в преподавании гуманитарных предметов программы достаточно большого размера (в настоящее время реально можно получить по Сети программу размером до 10 Мбайт).

С точки зрения учебного процесса такие дидактические свойства означают возможность применения на уроке оперативно полученных по Сети аудио– и видеоматериалов небольшого объема (10–15 минут аудиозаписи, 15–20 секунд видеозаписи). Конечно, есть традиционные источники таких материалов с лучшими характеристиками, есть и уже становящиеся традиционными средства CD-ROM.

Качество материалов, полученных по Сети, пока уступает этим традиционным средствам, однако ключевой характеристикой этого дидактического свойства Интернета является оперативность и практически необозримый набор источников информации.

При наличии доступа к Интернету ключевой фигурой учебного процесса становится преподаватель. Именно его способность отбирать подходящий и самый современный, оперативно получаемый материал определяет успешность обучения.

Преподаватель же, используя соответствующие педагогические технологии, организует обучаемых на самостоятельный поиск информации в Интернете по той или иной теме, проблеме.

Важным дидактическим свойством телекоммуникации является ее двусторонний характер, обеспечивающий условия для

интерактивности. С точки зрения техники это означает, что сигнал по каналу компьютерной телекоммуникации с одинаковым успехом идет в любом из двух направлений (в этом состоит радикальное отличие от традиционного радио– и телевещания, хотя нельзя сбрасывать со счетов такие средства, как двусторонняя радиосвязь и видеоконференции).

С точки зрения педагогики – возможность диалога (интерактивность), что позволяет обеспечить реальное взаимодействие преподавателя и обучаемых. Преподаватель может, например, не только получить самые свежие методические материалы, но и задать интересующие его вопросы. Он может завязать электронную переписку с коллегой и т. п.

Таким образом, можно выделить два крупных подкласса дидактических свойств, связанных с телекоммуникационной основой КТК: вещание и диалог.

Интересно отметить, что начиналось использование КТК именно с диалога. В настоящее же время стало стремительно развиваться вещательное направление, использующее, хотя и в меньшей мере, диалоговые возможности.

Итак, мы рассмотрели некоторую достаточно общую классификацию свойств средств компьютерных телекоммуникаций, основанную на их телекоммуникационной природе.

Свойства, связанные с компьютерной основой КТК. Этот класс свойств гораздо шире и богаче чисто телекоммуникационного. Особенно интересные выводы для анализа этих свойств дает появившийся на рынке телекоммуникационных услуг новый симбиотический продукт – телевизионный Интернет.

Бытовой телевизор, конечно, несравнимо менее интеллектуален, чем даже не самый мощный современный компьютер. Таким образом, такая услуга, как Интернет по телевизору, самым радикальным образом демонстрирует возможности сети Интернет даже без учета мощного интеллектуального потенциала подключенных к ней компьютеров абонентов. В этом случае весь компьютерный интеллект сосредоточен на одном конце канала телекоммуникации, и восполнить недостаток его на другом конце может только высокая скорость передачи информации.

Итак, при анализе способов применения Интернета в преподавании любого предмета нужно различать те способы, которые специфичны именно для Сети, и те, которые связаны с развитием и универсализацией программного обеспечения в целом.

Разработчики современного программного обеспечения

(например, один из основных – фирма Microsoft) включают модули обмена информацией по сети (локальной или глобальной) практически во все свои основные программные продукты. Это само по себе является косвенным признанием зрелости сетевых технологий. В последнее время публикуется все больше работ, посвященных применению Интернета в обучении.

Информационная технология на данном этапе предполагает унификацию способов работы с разнообразными программами, в частности программы для работы в сетях тесно увязываются с остальными стандартными прикладными программами (офисными приложениями). В результате учебные курсы, созданные для автоматизации традиционного обучения, легко и быстро переносятся в Интернет, и наоборот, курс, написанный для Интернета, может использоваться автономно для традиционного обучения с применением НИТ.

Таким образом, применение Интернета может означать работу в различных режимах: как в режиме реального времени, при котором идет постоянный обмен информацией с Сетью, так и в автономном режиме, при котором раз полученная из Сети информация используется (возможно, неоднократно) в педагогическом процессе.

Новизна ситуации состоит в том, что при этом будут использоваться одни и те же программные средства. Если еще несколько лет назад только достаточно искушенный преподаватель мог позволить себе свободно работать на занятии с гипермедийной информацией, полученной в Интернете, то теперь ему для этого достаточно освоить 1–2 прикладных программы.

Современные программные средства и методы работы с разнообразной информацией, размещенной в Интернете, дают возможность решать педагогические задачи по-новому.

Дидактические свойства современного компьютера, снабженного программным обеспечением в варианте Internet Explorer версии не ниже 4.0 и Microsoft Office 97, включают следующие особенности:

– возможность в любой документ (не исключая даже электронных писем) вставить графические изображения и гиперссылки. Гиперссылки при этом являются работающими, то есть по ним можно выйти на связь с любым электронным адресом или сервером Интернета;

– поддерживается копирование такого расширенного текста из одного программного средства в другое. Это расширяет возможности обучения, поскольку те дидактические свойства, которых не хватает в

одном из программных средств, могут быть оперативно подключены путем копирования текста задания в другое средство.

Например, если Internet Explorer не позволяет править текст непосредственно в гипертекстовом виде (в нем предусмотрена только возможность правки кода HTML, что, конечно, по силам далеко не всем ученикам), то мы можем скопировать текст задания со всеми особенностями его формата (что существенно) в программу Word и уже в ней выполнить задание, а затем также с сохранением всех особенностей формата текста отправить его по электронной почте.

Такие дидактические свойства являются особенностью именно современного этапа развития программного обеспечения и делают обучение в Сети гораздо более простым и удобным процессом. При программировании обучающих курсов такие средства снимают многие существовавшие прежде проблемы.

Обратимся теперь к ресурсам Интернета, которые также могут широко использоваться с дидактическими целями.

Ресурсы Интернета

Главным качеством сети Интернет является наличие огромного количества текстовой информации на различных языках. Конечно, такая информация не предназначена непосредственно для применения в качестве учебного материала, однако для многих учащихся возможность работы в Интернете является важным мотивом поведения, поэтому учитель гуманитарных предметов может и даже должен грамотно использовать эту мотивацию. Довольно подробно исследовано применение реальных электронных писем в преподавании гуманитарных предметов.

Одним из интересных и полезных свойств сети Интернет является наличие механизмов поиска. Помимо прямой и очевидной пользы от таких механизмов для поиска документов и программ, можно указать их более нетривиальное применение конкретно на уроках иностранного, прежде всего английского, языка.

Полноценное усвоение лексики требует ее применения в конкретных речевых ситуациях. Именно с этой целью можно применять механизмы поиска по ключевым словам. При этом в результате поиска будут получены оригинальные тексты, созданные носителями языка. Более того, запрос на поиск текста можно уточнить дополнительными ключевыми словами, что позволит найти тексты по конкретной тематике, интересной для данной группы учащихся.

Такие приемы деятельности в Интернете позволяют оперативно реагировать на потребности учебного процесса, учитывать

мотивацию конкретной учебной группы. В зависимости от конфигурации технических средств учитель может использовать данный прием в процессе подготовки занятия или в процессе его проведения.

Аналогичным образом можно организовать деятельность учащихся в курсах других предметов, например в курсе информатики по темам «Базы данных» и «Телекоммуникации». Активные гипермедийные среды дают современные средства планирования и организации занятий учителю. Можно оформить план занятия в виде гипертекста, предусмотреть в нем различные виды работ, причем сами эти работы также имеют вид гипертекста; современный гипертекст – это не только ссылки, но и разнообразные формы, позволяющие собирать информацию, организовывать тестирование и т. п.

Зарубежный и отечественный опыт использования гипермедиа в учебном процессе показывает, что гипермедиа следует использовать не «в лоб», только как источник информации, а как инструмент управления обучением. Разрабатывая проекты, презентации с использованием средств гипермедиа и размещая их в сети Интернет, учащиеся приобретают знания и навыки, не сводящиеся к традиционным репродуктивным.

Графика и звук

Графика и звук широко применяются в современных гипермедийных средствах Интернета.

Необходимо учитывать, что в гипертекстовых страницах используется графика двух видов – обычные иллюстрации и маленькие рисунки-иконки. Звуковые файлы применяются в четырех основных видах: короткие характерные звуки, выполняющие ту же роль украшения, что и иконки; музыкальные файлы без человеческого голоса и запись человеческого голоса и (или) музыкального произведения двух уровней качества (низкого и высокого).

Для представления обычных иллюстраций используется, как правило, фотографический формат JPEG, позволяющий передать много деталей в цветовой палитре, превышающей 256 цветов.

Для представления иконок используется формат GIF, допускающий создание мультипликационных рисунков и ориентированный на более грубую графику. Оба эти формата обеспечивают значительное сжатие графической информации по сравнению с ее побитовым представлением (формат BMP).

Рассмотрим 4 основных типа звуковых файлов: MIDI; WAV; RA; MP3.

MIDI-файлы не предназначены для записи звуков речи, они позволяют очень сжато записывать музыкальные мелодии, которые затем могут быть синтезированы на компьютере пользователя. Средний размер этих файлов – 30–50 Кб, что позволяет реально их использовать для музыкального сопровождения гипертекстовых страниц.

WAV-файлы – это стандартный способ записи любых звуков, не обладающий компактностью. 1 минута звукозаписи в этом формате порождает файл размером в несколько Мб. Для применения в Интернете пригоден лишь при передаче очень кратких звуков.

RA-файлы – это специальный способ сжатия звуковых файлов для передачи их по сети Интернет, на данный момент не отличается хорошим качеством передачи музыки, но приемлем для передачи голоса.

MP3-файлы – компромиссный вариант, позволяющий в 1 Мб уместить 4–5 минут звучания, по качеству приближающегося к хорошему радиоприемнику. Для воспроизведения необходимо сначала полностью загрузить соответствующий файл, что может занять 10–20 минут.

Сами по себе красивые рисунки-иконки и краткие звуки не создают дополнительных удобств или содержания в применении гипертекстовых страниц для образовательных целей. Их роль скорее вспомогательная, мотивационная. Тем не менее часто небольшие иконки выполняют роль структурных смысловых элементов текста, повышая его «читабельность».

Звуковые файлы могут играть на уроке различные роли: демонстрировать правильное произношение; для диктовки; для проверки качества восприятия учеником языка со слуха и т. п. Чисто музыкальные файлы могут использоваться для хорового или индивидуального пения на изучаемом языке («караоке»), причем компьютер позволяет записать и воспроизвести получившуюся в результате песню в целом.

В Интернете можно найти не только музыкальное сопровождение песен, но и их слова. Степень влияния гипермедийной информации на учащихся возрастает, если ее подача осуществляется систематически, в определенном порядке. Один из ресурсов Интернета, позволяющий добиться такого эффекта,– это активные каналы.

Активные каналы

Еще одной очень агрессивной в плане предложения информации моделью являются различные «новостийные» системы,

такие, как PCN, ZDnet, TehnoWeb и т.п. Авторы их прекрасно используют возможности, предоставляемые мощными современными ЭВМ, такие, как возможность мультипликации, использование мелких шрифтов и рисунков и т. п.

Структурно эти системы решены как средства представления чрезвычайно сжатой информации на экране, сопровождаемой средствами быстрого развертывания ее до полного объема, включая и массу ссылок на разнообразные материалы, помещенные в Интернете.

Основу этих систем составляет модель гипермедиа, снабженная своеобразными усовершенствованиями. Интерфейс пользователя в этих системах побуждает не только к пассивному созерцанию иконок, но и к максимально быстрому ознакомительному чтению «бегущих строк», индексов и т. п.

Технически эти системы используют как возможности гипертекста, так и совершенно новые принципы работы, радикально меняющие способы работы с информацией за счет перемещения центра тяжести переработки информации на компьютер пользователя (вспомним, что они рассчитывают на наличие у пользователя мощного современного компьютера).

Приведем описание понятия «активный канал» из руководства к программе просмотра Web – Internet Explorer 4.0.

Активные каналы – это серверы Web, специально разработанные с учетом одной из распространенных программ просмотра Web – Internet Explorer 4.0. Эти серверы используют новые особенности программы Internet Explorer, чтобы дать вам более широкие и быстрые возможности доступа к Web.

Канал – это web-узел, созданный для доставки содержимого из Интернета на ваш компьютер, как при подписке на избранные web-узлы. Для просмотра содержимого вам не придется подписываться – поставщик содержимого каналов предложит вам расписание подписки, или вы настроите собственное расписание. Кроме того, используя каналы, вы будете видеть не только одну web-страницу, но и всю структуру web-узла, что ускорит ваш выбор необходимого для просмотра содержимого.

Активные каналы разработаны таким образом, что вы сможете их просматривать даже в автономном режиме. Например, можно настроить избранные вами активные каналы таким образом, что их загрузка на вашу ПЭВМ будет идти ночью, а днем вы сможете их просматривать без подключения к Интернету.

Современное понятие активного канала включает в себя многие приемы, разработанные в рамках вышеупомянутых новостийных

систем. Очевидно, обучение может и должно эффективным образом применяться в рамках активного канала.

Итак, Интернет предоставляет, с одной стороны, громадное информационное поле, содержащее самую разнообразную педагогически ценную информацию, и гипертекст в качестве средства навигации в этом поле, а с другой стороны, различные средства оживления восприятия этой информации: графику, звук, движение.

Уже это показывает значительные преимущества Интернета перед традиционным бумажным учебником. Однако еще большее значение для мотивации обучения имеет интерактивный, диалоговый характер современного гипертекста.

Есть ли альтернатива гипертексту?

К настоящему моменту за основу представления информации во Всемирной паутине (WWW) взят гипертекст (ГТ). Это средство не было специально разработано для сетевых приложений, оно было широко распространено и раньше, прежде всего как способ создания справочников к программному обеспечению (т. е. несло функцию обучения).

В основе ГТ лежит расширенная модель энциклопедии – веками отработанного средства информационной поддержки образования. Современная электронная энциклопедия, помимо фотографий, содержит звукозаписи, музыкальное сопровождение и видеофрагменты.

Модель энциклопедии включает следующие принципы:

– свобода перемещения по тексту;
– сжатое (реферативное) изложение информации;
– необязательность сплошного чтения текста;
– справочный характер информации;
– использование перекрестных ссылок.

Для дистанционного обучения такая модель не всегда подходит: в ней нет средств организации учебного процесса, нет динамики.

Ближе всего к этой модели подходят учебные видеофильмы, однако их применение в дистанционном обучении пока затруднено, так как для показа видеофильма нужно передавать по Сети слишком большое количество информации.

Сочетанием динамики с разумными объемами передаваемой информации оказываются компьютерные слайд-фильмы. Фирма Microsoft распространяет программу Powerpoint, предназначенную для разработки компьютерных слайд-фильмов, причем версия 7.0 ее является сетевой. В отличие от обычных слайдов компьютерные

слайд-фильмы имеют средства квазимультипликации, позволяющие существенно разнообразить динамику показа компьютерных слайд-фильмов. Слайды могут сопровождаться звуком, музыкой, содержать кинофрагменты.

Разработка модели компьютерных слайд-фильмов предусматривает соблюдение ряда принципов:

динамика предъявления текста задается педагогом (это происходит либо заранее при разработке слайд-фильма, либо в процессе демонстрации);

допускаются перекрестные ссылки;

логика предъявления текста задается педагогом (этот процесс может иметь варианты-ветви);

компьютерный слайд-фильм предназначен для сплошного просмотра;

компьютерный слайд-фильм навязывает ученику свою логику изучения материала;

компьютерный слайд-фильм задает ритм прохождения материала и имеет специальные аудиовизуальные средства управления восприятием материала;

программа дает обучаемому возможность самому разрабатывать компьютерный слайд-фильм, тем самым создается хорошая техническая база для применения проектного метода обучения.

Динамический гипертекст

Технология динамического гипертекста позволяет создавать более интерактивные и привлекательные гипертекстовые страницы. Она позволяет автору гипертекста в любое время управлять практически любым его элементом без повторной загрузки страницы с сервера. Для абонентов Интернета это означает не только повышение скорости интерактивных взаимодействий, но и возможность пользоваться многими интерактивными средствами в автономном режиме без подключения к сети Интернет. Это, безусловно, повышает эффективность и экономичность образовательных услуг Интернета.

Само понятие динамического гипертекста не так просто вычленить из группы интернет-технологий, базирующихся на понятии гипертекста. Это понятие тесно связано с языками программирования, используемыми для придания динамики гипертекстовым страницам, такими, как Jscript, Javascript, Vbscript. Если средства просмотра предыдущих поколений требовали для внесения изменений в страницу ее перезагрузки, то современный стандарт разметки гипертекста (HTML 4.0) позволяет осуществлять

огромное количествво манипуляций с текстом страницы без повторного обращения к серверу. Эти возможности поддерживаются в основном средствами просмотра четвертого поколения.

Движение, изменение – наиболее сильно воспринимаемый зрительный стимул, который привлекает внимание всех живых существ, обладающих зрением в качестве основного средства приспособления к окружающей среде.

На первый взгляд свойства динамического гипертекста не производят большого впечатления, ведь гипертекстовая страница могла и прежде радикально меняться при перезагрузке. Но нужно учитывать, что восприятие человеком движения (изменения) очень сильно зависит от скорости этого движения (изменения). Соответствующие факты известны в психологии давно, и они активно используются в таких динамичных видах искусства, как кино, телевидение.

Движение воспринимается именно как движение только в достаточно узком диапазоне скоростей. Чрезмерно быстрое или медленное движение не воспринимается глазом как собственно движение. Таким образом, перезагрузка страницы с изменением ряда ее параметров, например цвета текста или типа шрифта, будет воспринято не как движение-изменение именно данной страницы, а скорее именно как перезагрузка новой страницы.

Особенность динамического гипертекста состоит в том, что изменение страницы происходит настолько быстро, что психологически воспринимается как движение-изменение именно данной страницы. Разница между динамическим гипертекстом и нединамическим примерно такого же порядка, как между кинофильмом и комиксом.

В кинофильме смена кадров с достаточной скоростью производит впечатление движения, в комиксе же такого эффекта не возникает, хотя, конечно, комикс воспринимается иначе, чем отдельная картинка. Поэтому нужно учитывать, что динамический гипертекст создает принципиально новые возможности воздействия на читателя по сравнению с идеей собственно гипертекста.

В традиционном гипертексте значение имеет не только тот факт, что смена изображения происходит гораздо медленнее за счет необходимости перезагрузки всей страницы, но и то, что последовательность изменения изображения нарушается. Мы видим, как физически происходит перезагрузка страницы: если мы находились в середине длинной страницы, то происходит сначала возврат к началу страницы и лишь затем возврат на предшествующее

место страницы. Это, конечно, нарушает единство видеоряда.

Динамический же гипертекст позволяет менять изображение страницы как бы частями: вся страница остается на месте, и меняется только некоторая ее часть, что создает совершенно иной зрительный эффект, близкий к эффекту мультипликации. Мультипликация была возможна и в традиционном гипертексте, но только за счет изобразительных элементов. Мультипликация в этом случае требовала весьма неэкономного расходования полосы пропускания канала связи, несмотря даже на всевозможные ухищрения, позволяющие сжимать изображения.

Динамический гипертекст позволяет внести движение и изменение в сами текстовые элементы, представление которых существенно более экономично. Мультипликация, построенная на текстовых элементах, позволяет экономно и эффективно оживить гипертекст на экране дисплея.

Динамический гипертекст позволяет в доли секунды менять формат представления текста, таблиц. Шрифт на некотором участке текста может стать полужирным, подчеркнутым или курсивом, сменить начертание, таблица может изменить размер, приобрести или потерять ячейки и т. п.

Динамический гипертекст предоставляет также возможности широкого использования колора, например можно сделать участок текста, отбрасывающим тень другого цвета, чем сам текст, причем эта тень может быть подвижной. Можно сделать и так, что текст будет излучать сияние другого цвета, чем сам текст, причем оно также может быть подвижным.

Анализ информации по проблемам гуманитарного образования на российских серверах

За последние годы наметился устойчивый рост числа российских серверов гуманитарного профиля. Это, по-видимому, объясняется тем, что, во-первых, в Интернет пришел потребитель этой информации – преподаватели, люди, которых мы привыкли называть «гуманитариями», являющиеся непрофессиональными, но достаточно квалифицированными пользователями Интернета.

Во-вторых, произошло смещение акцента с вкладывания денег в развитие телекоммуникационной инфраструктуры России на информационное наполнение подключенных к Интернету серверов. Организации – провайдеры телекоммуникационных услуг готовы зачастую бесплатно предоставлять свои ресурсы творческим личностям, имеющим интересную информацию, только ради того, чтобы привлечь к себе новых клиентов.

Иметь свой собственный сайт или странички в Интернете стало сейчас очень модным. Гораздо хуже обстоят дела с созданием информационно емких сетевых баз данных, крупных поисковых систем, электронных библиотек и прочих ресурсов на создание которых требуется потратить много сил, времени и средств.

Еще при внедрении новых информационных технологий (НИТ) в педагогику возникла проблема, являющаяся следствием самой идеологии НИТ. Эти технологии настолько упрощали работу с информацией, что парадоксальным образом затрудняли обучение.

Обучаемый, записавший конспект лекции от руки, лучше запомнит материал, чем тот, кто просто скопировал дискету с лекцией, чтобы просмотреть в ночь перед экзаменом. Эта проблема, естественно, унаследована Интернетом, причем стала еще сложнее из-за громадных объемов хранимой информации. Интернет практически официально распространяет шпаргалки и различные вспомогательные материалы, легко превращающиеся в шпаргалки.

Рейтинг российских образовательных серверов наиболее популярной поисковой системы Rambler за последние 2–3 года остается практически неизменным. Первые строчки, выдаваемые системой как самые посещаемые, к большому сожалению всех педагогов (!), заняты сайтами, на которых размещаются коллекции рефератов по основным предметам школьного цикла, студенческие зачетные работы и все то, чем обучаемые готовы друг с другом «поделиться».

Качество предлагаемой информации зачастую оставляет желать лучшего. Преподаватель должен хорошо знать и эти ресурсы Интернета, чтобы грамотно проверять уровень реальных знаний обучаемых. Иногда очень важно правильно сформулировать задание, чтобы доступ обучаемого к ресурсам Интернета не свел его к нулю. Надо сказать, что серверы, размещающие подобного рода информацию (рефераты, курсовые работы, примеры решения задач и пр.), самые посещаемые.

Преподавателю полезно знать названия и адреса этих серверов, чтобы суметь определить степень самостоятельности работы своего обучаемого.

Можно сделать вывод, что наиболее распространенным ресурсом шпаргалок в Интернете по гуманитарным дисциплинам являются рефераты, по своей структуре представляющие связный текст, посвященный определенной тематике.

Обучаемые редко перерабатывают сам текст реферата, ограничиваясь лишь поверхностным обновлением его. В связи с этим

появляется возможность отбора таких заданий, которые потребуют содержательного анализа любого текста независимо от источника его получения.

При таком подходе обращение обучаемого к собранию рефератов в Интернете окажет положительное влияние на рост его общей информационной культуры, не снижая ценности проделанной им работы по конкретному предмету учебной программы.

Приемы, позволяющие добиться проверки понимания обучаемым представленной им работы, несколько отличаются от традиционных, основанных прежде всего на сравнении работ между собой с целью выявления списывания. Выявить списывание из сети Интернет таким способом затруднительно. Более продуктивным может оказаться подход, основанный на членении темы задания на логически связанные между собой фрагменты и проверке понимания обучаемым содержания этих фрагментов и их логической взаимосвязи.

Задание в этом случае должно быть посвящено логическому анализу информации, а не ее сбору. Для большей гарантии самостоятельности следует в задании объединять несколько логических задач, что снижает вероятность обнаружения реферата, соответствующего такому заданию.

Дополнительным источником уверенности педагога в самостоятельности работы обучаемого может быть применение тестов, проверяющих знание материала.

Нужно учитывать также, что курсы дистанционного обучения, все шире распространяющиеся в Интернете, рассчитаны на самостоятельную и честную работу. Применение таких курсов в классе в рамках групповых занятий требует творческой переработки методики их применения с учетом возможного неконструктивного поведения обучаемых.

Второе место после рефератов занимают различные языковые курсы и школы, предлагающие как очное, так и заочное обучение. Это объясняется большой востребованностью языкового образования в наши дни, а также тем, что и преподаватели, и обучаемые, владеющие иностранными языками (прежде всего английским), очень быстро адаптируются в языковой многонациональной среде Интернета и оперативно создают свои собственные сайты.

На третьем месте в рейтинге оказываются различные региональные и городские образовательные сети. Это является следствием проведения на протяжении последних более чем десяти лет информатизации среднего и высшего образования России. За

последнее время стали заметно выделяться по рейтингу посещаемости центры дистанционного обучения, делающие первые попытки давать образование тем, для кого Интернет стал таким же доступным средством обучения, как книга или видеозапись.

Среди прочих, менее посещаемых сайтов, часто меняющих свой рейтинг в Rambler, оказываются сайты, принадлежащие организациям и фирмам, производящим программное обеспечение, электронные издательства и библиотеки, министерства и прочие организации системы образования, а также различные научно-исследовательские организации.

Интернет становится все более демократической информационной системой, в которой практически любой гражданин страны может высказать свое мнение по интересующему его вопросу, принять участие в дискуссии. Другое дело, насколько эти мнения реально влияют на принятие решения нашими политиками, но сама такая возможность существует. С этой целью создаются специальные сайты, открытые для мнений пользователей.

Интернет не является планомерно развивающейся и хорошо организованной системой во всем, что касается наполнения ее информацией. Интернет демократичен – каждый желающий может разместить в нем свою информацию – от члена правительства и видного политика до простого школьника, имеющего доступ в Интернет через компьютер своего отца. Информация, размещенная в Интернете, практически не поддается классификации, но мы постараемся выделить наиболее существенные группы ресурсов, охватывающих такую сферу, как гуманитарное образование.

Какая по форме информация присутствует в Интернете? Текстовая информация (оригинальные тексты книг, статьи периодических изданий, материалы конференций и пр.).

Бинарная информация («виртуальные энциклопедии», коллекции программного обеспечения).

На многих сайтах Интернета пользователям дается возможность не только быстро ознакомиться с ресурсами, но и «скачать» их по Сети на свой компьютер в виде бинарного файла. Подобных виртуальных архивов довольно много, и нет смысла на них останавливаться подробнее. Более интересным является создание интернет-версий популярных учебных и справочных компьютерных программ.

Так, уже завоевав большую популярность на российском рынке программных средств, энциклопедия «Кирилла и Мефодия» появилась и в Сети по адресу http://www.km.ru/ . Мегаэнциклопедия «Кирилла и Мефодия» – это гигантская энциклопедия, которая включает в себя

одновременно универсальную и несколько отраслевых энциклопедий.

Аудиоинформация (музыкальные записи различных направлений, голоса известных людей и пр.).

Итак, мы знаем теперь в общих чертах, в каком виде информация присутствует в Интернете. Проанализируем, какой эта информация может быть с содержательной точки зрения.

По содержанию информация, которую можно использовать в сфере гуманитарного образования, может быть разделена на категории.

Научная и научно-популярная информация (информация по проблемам гуманитарного образования, актуальные вопросы теории и практики гуманитарного образования, новости гуманитарных научных дисциплин и пр.).

Справочная информация (сетевые словари, справочники, энциклопедии, «виртуальные библиотеки»).

Образовательная (методические разработки, дистанционные курсы и пр.).

Познавательная («виртуальные музеи», сетевые журналы и газеты, тематические сайты, посвященные различным проблемам гуманитарного профиля).

Информации в Интернете для преподавателя гуманитарной дисциплины всегда можно обнаружить много. Во-первых, практически все организации сферы управления образованием теперь имеют свои сайты, на которых оперативно размещается информация, представляющая интерес для учителя: приказы, распоряжения и комментарии к ним, информация о конференциях и семинарах, о новых учебниках и программах и прочее.

Головным сайтом Интернета российского образования можно считать по праву сайт центра «Информика» http://www.informika.ru

Среди других информационных сайтов отметим:

Сайт «Российское школьное образование» поддерживается Институтом новых технологий в образовании http://www.school.edu.ru

Сайт Московского комитета образования

http://www.sps.msk.su

Сайт Московского института повышения квалификации педагогических кадров (МИПКРО) http://www.educom.ru

Сайт Фонда новых технологий в образовании «Байтик» (Троицк) http://www.bytic.troitsk.ru

Также по Интернету можно получить информацию о грантах, стажировках для преподавателей гуманитарных дисциплин,

международных проектах и конференциях:

ЮНЕСКО, Москва http://www.unesco.ru

Сайт Американского образовательного центра БВГИЛ http://www-win.useic.ru

Институт экономического развития Всемирного банка http://www.edimo.ru

Европейский банк реконструкции и развития http://www . ebrd.com

Фонд «Евразия» http://www.eurasia.org

Институт «Открытое общество» (фонд Сороса) http:// www.isf.ru

Совет по международным исследованиям и обменам (IREX) http://www.irex.ru

Американская ассоциация преподавателей русского языка, ACTR/ACCELS, Вашингтон http://www.actr.org

Ассоциация EDUCOM (США) http://www.educom.edu

Современный гуманитарный университет (СГУ) http:// www.muh.ru*Анализ информации по проблемам гуманитарного образования на серверах зарубежных стран*

Новейшие информационные технологии в обучении позволяют более активно использовать научный и образовательный потенциал ведущих университетов и институтов, привлекая лучших преподавателей к созданию курсов дистанционного обучения, расширяя аудиторию обучаемых.

За рубежом использование ресурсов Интернета в образовании уже имеет богатый опыт благодаря тому, что в глобальных сетях можно найти любую информацию. Сделать обзор всей информации, представленной в Интернете, невозможно, поэтому рассмотрим лишь некоторые ресурсы, полезные в обучении гуманитарным дисциплинам.

Условно обозначим информационные ресурсы для образовательных целей как:

электронные учебники, дистанционные курсы обучения;

справочные материалы (словари, энциклопедии, базы данных, карты и т. п.);

электронные библиотеки текстовой, графической, звуковой и видеоинформации;

виртуальные музеи, выставки и другие наглядные материалы;

виртуальные материалы для преподавателей.

Компьютеры и компьютерные технологии играют все более и более важную роль в процессе обучения. Компьютеры используются при тестировании, демонстрации примеров и экспериментов.

Существует целый класс программ, называемых «электронными» учебниками, содержащих некоторое количество иллюстрированной текстовой информации и организованных с использованием гипертекстовых технологий.

Применение гипертекстовых технологий в обучении дает ряд неоспоримых преимуществ:

1. Наличие разветвленной структуры сносок, покрывающей как понятийную часть курса (определения, термины), так и логическую структуру изложения (последовательность изложения, взаимозависимость частей).

2. Использование мультимедиа возможностей современных персональных ЭВМ, в частности звука, анимации, графических вставок, слайд-шоу и т. п.

3. Гибкая система управления структурой – преподаватель может задать наиболее приемлемую, по его мнению, форму представления материала и последовательность изложения материала, что позволяет использовать один и тот же учебный материал для аудитории разной степени подготовленности и для различных видов учебной деятельности (обучение на начальном этапе, переподготовка, тренинг, самостоятельное изучение материала) или просто как справочную систему.

Современные информационные технологии (в частности, среда WWW в сети Интернет) позволяют достаточно просто создавать информационные материалы, даже не имея специальных знаний об используемых языках форматирования документа (существуют разнообразные конверторы из наиболее распространенных текстовых форматов в формат гипертекстовый).

4. Возможность наличия подсистемы контроля знаний, интегрированной в учебник.

Поскольку гипертекстовый протокол является стандартом в WWW, то такой учебник легко может быть включен в глобальную информационную сеть и будет доступен широкому кругу пользователей.

Справочные материалы могут быть представлены словарями, сетевыми автоматизированными переводчиками, энциклопедиями, сетевыми газетами, журналами, тематическими каталогами, альманахами, географическими картами, картами дорог отелей, автозаправок и достопримечательностей, базами данных и прочей полезной информацией.

Внушительный список словарей разных языков предлагается на сервере www. englishtown. com, а также автоматизированный

переводчик, который может переводить не только фразы, но и целые абзацы текста. Интерактивные карты также могут представлять интерес при подготовке к уроку. В глобальных сетях можно отыскать карту любой страны, региона, города. Интерактивная карта может увеличить интересующую пользователя область, или показать наикратчайший путь до города по автомобильным дорогам, или же выдать статистическую информацию о регионе.

Сетевые энциклопедии. Поисковые системы дают адреса нескольких сотен интернетовских серверов, обеспечивающих доступ к сетевым энциклопедиям по технике, и пр. Энциклопедии могут быть организованы по алфавитному принципу, т. е. на первой странице вы увидите алфавит, каждая буква которого имеет гиперссылку. Другой вид организации материала – поисковая система по введеному в особом окне слову, фразе или вопросу. Иногда предлагаются оба способа поиска информации. Сетевая версия всемирно известной энциклопедии BRI-TANNICA устроена именно таким образом.

Большинство *баз данных* в глобальных сетях бесплатны. Но есть и такие, которые требуют оплаты в виде номера кредитной карточки и прочей банковской информации. В этом случае банковские информационные системы автоматически переведут требуемое количество твердой валюты с вашего счета на счет соответствующей компании.

Примером таких закрытых баз данных могут служить профессиональные базы данных. Поисковая система Yahoo выдает внушительный список различных баз данных. Каждая база данных предполагает наличие поисковой системы по ключевому слову, фразе. Однако в большинстве случаев это лишь перечень сносок на серверы, имеющих интересующую нас информацию.

Поэтому необходимо сделать еще несколько шагов, чтобы добраться до искомого файла. Примером может служить страница www.bignerds.com – база данных студенческих рефератов с поисковой системой по заданной теме. Посетителю предлагается посмотреть 25, 50 и 100 лучших студенческих работ не только на этом сервере, но и на других площадках. На данном сайте собрано 12 000 рефератов.

В публичной библиотеке Интернета (http://www.ipl.org/) можно найти много полезной для урока информации. Это газеты, журналы, тексты художественных произведений, иллюстрации (графические и звуковые), видеофильмы, сноски на другие серверы, хранящие подобную информацию. Предлагаются коллекции книг, журналов, видеофильмов и аудиозаписей для разных возрастных групп. Для удобства посетителей этой библиотеки разделы представлены в

графической форме.

Методические материалы. Их очень много в Интернете, от поурочного планирования и дискуссионных групп по поводу содержания образования до учебных планов по отдельным предметам. Имея в виду государственные стандарты и программы учебные планы по отдельным предметам могут не вызвать большого интереса у педагогов.

Однако авторам собственных курсов будет интересно познакомиться с опытом зарубежных коллег, особенно по тем дисциплинам, которые не входят в перечень базисного плана. Надо отметить, что во многих странах нет государственных программ по отдельным предметам, как нет и стандартов образования. Есть лишь некоторые общие рекомендации Министерства образования данной страны.

Поэтому отбор содержания образования, методов, средств и учебных пособий ложится на каждую отдельную школу, т. е. на методическое объединение преподавателей данного предмета. Поскольку методических материалов в Интернете очень много, организованы они, как правило, тремя способами: как базы данных (архивы) с поисковыми системами, тематически (т. е. как список гиперссылок на серверы, где это можно найти) и по возрастным категориям (т. е. по классам), а на других серверах мы можем выбрать поиск, используя кнопку [SEARCH]. Сервер http://educate.si.edu/resourses/les sons/les-sons. html устроен по-другому. Там планы уроков даны по предметам.

Некоторые серверы дают лишь краткое описание занятия (цели, задачи, средства и т. д.), а подробное планирование предоставляют лишь зарегистрированным пользователям. Но есть сайты, где такая информация предоставляется бесплатно.

Общие проблемы использования информации сети Интернет в образовательном процессе

Работа обучаемых в Интернете охватывает различные виды деятельности:

самостоятельную работу с информацией по той или иной изучаемой теме, проблеме;

самостоятельную учебную деятельность (в режиме самообразования) для углубления знаний в определенной области, ликвидации пробелов, подготовки к экзаменам и пр.);

учебную деятельность под руководством удаленного преподавателя в курсе дистанционного обучения;

общение в Сети (устное или текстовое) с разными целями и в

разных группах коммуникантов, как принадлежащих одной культуре и одной языковой группе, так и разным культурам и разным языковым группам.

Каждый из этих видов деятельности имеет свою специфику. Наиболее востребованной оказывается работа с информацией по определенной теме, проблеме на родном и иностранных языках.

Любой, кто хоть раз попробовал войти в глобальную сеть Интернет, успел убедиться, что это огромный массив информации. В сфере образования также есть чем воспользоваться. Но, как всегда это бывает, важно определить, где, при решении каких дидактических задач услуги, предоставляемые Интернетом, и его ресурсы могут быть максимально эффективно использованы в учебном процессе.

Важно помнить, что компьютерные телекоммуникации – всего лишь еще одно средство, с помощью грамотного использования которого можно значительно повысить эффективность образовательного процесса. К сожалению, даже педагоги не всегда понимают, что кино, видео, телекоммуникации – всего лишь средства, обладающие определенными свойствами, некоторые из которых, если рассмотреть их с позиций задач, стоящих перед педагогикой, системой образования, могут быть использованы в сфере образования.

Если эти свойства будут соответствующим образом дидактически интерпретированы, их можно будет рассматривать как дидактические свойства. Если при этом четко определить их роль и место в учебном процессе, можно говорить об их дидактических функциях.

Но в любом случае дидактические задачи решаются не средствами телекоммуникации или кино, а собственно дидактическими средствами (т. е. отбором и организацией учебного материала, его соответствующей структуризацией, отбором адекватных поставленной задаче методов, приемов, организационных форм обучения). Свойства же телекоммуникаций, их дидактические свойства используются для более эффективной реализации этих решений.

Разумеется, специфика каждого учебного предмета диктует свои требования к работе с информацией. Вместе с тем, поскольку каждый учебный предмет является лишь компонентом общей системы образования, образовательного процесса, общедидактический аспект рассмотрения проблемы является определяющим.

Концепция образования, принятая в обществе, отвечающая требованиям прогрессивного развития общества, может вносить существенные коррективы в содержательную, сущностную часть

дидактических принципов, может обусловить развитие новых принципов и подходов.

Основные проблемы, касающиеся использования информационных ресурсов и услуг Интернета, связаны с двумя функциями: стимулирующей и ограничительной.

Первая призвана максимально стимулировать процесс развития интеллектуальных умений обучаемых, связанных с развитием самостоятельного критического и творческого мышления. В каждом предмете такая деятельность будет иметь свою специфику, но целенаправленность подобной деятельности, ее дидактическая суть будут одинаковы.

Вторая должна быть направлена, во-первых, на ограничение доступа к информации, которая не способствует развитию самостоятельного мышления обучаемых (в том числе всевозможные готовые базы рефератов, курсовых работ и т. д., если только при этом не ставится специальная задача анализа информации этой продукции под тем или иным углом зрения), во-вторых, к информации, содержащей недостоверные или сомнительные сведения (преподаватель поэтому должен быть знаком с этой информацией, с сайтами, содержащими такую информацию), в-третьих, к информации, носящей чисто рекламный характер в образовательной сфере.

Полный запрет доступа к той или иной информации в Интернете со стороны педагога малоэффективен, напротив, он может вызвать лишь любопытство и оказать стимулирующее влияние на обучаемого. Речь может идти только о тонкой профессиональной работе педагога, направленной на формирование собственной точки зрения у обучаемых на те или иные явления, события, на самостоятельность, критичность мышления. С этой целью в последнее время очень широко стали использоваться специальные педагогические технологии, прежде всего метод проектов.

Возможность самостоятельной совместной деятельности группы обучаемых над решением той или иной значимой для них проблемы, поиск и анализ необходимой для этого информации, отбор нужных фактов, их логическое выстраивание, обсуждение в группах возможных путей решения данной проблемы, несомненно, способствует формированию самостоятельности мышления.

Если такая работа организуется по разным предметам более или менее систематично, у обучаемых действительно развиваются интеллектуальные умения работы с информацией, умения ее критического анализа, прогнозирования возможных последствий принятия того или иного решения. Как видим, все эти педагогические

средства отнюдь не средства Интернета.

В Интернете обучаемые обращаются прежде всего за дополнительной информацией по той или иной проблеме, касающейся учебного процесса. Как работать с этой информацией, что следует делать, обучаемые узнают либо в ходе специально организованной преподавателем в аудитории учебной деятельности, либо из методической организации учебного материала в Сети (дистанционные курсы). Сами же телекоммуникации позволяют решать поставленные дидактические задачи более эффективно с помощью средств, составляющих услуги Сети (поисковые системы Интернета, web-технологии, электронная почта и пр.).

Таким образом, первая проблема при работе в сети Интернет связана с четким пониманием того факта, что Интернет не может заменить собой педагога. Если вы хотите использовать информационные ресурсы Сети по той или иной теме, проблеме, следует не только ознакомиться с этой информацией, что само собой разумеется, но, что очень важно, четко сформулировать цели и задачи использования учениками этой информации, способы их самостоятельной учебной деятельности с этой информацией.

Необходимо, другими словами, дидактически структурировать всю самостоятельную деятельность учащихся в соответствии с поставленными целями и задачами, прогнозировать возможные результаты их деятельности (индивидуальной или совместной).

Вторая проблема связана с организацией деятельности обучаемых в сетях. Понятно, что пока еще далеко не все и даже не большинство обучаемых имеют свободный доступ к Интернету.

Преподаватель на электронной страничке может разместить материал по учебным предметам, разделам, темам программы, проблемам для проектов. Там, где это необходимо (т. е. по темам, разделам программы и в особенности по проектам), даются ссылки на информационные ресурсы Интернета или на другие источники информации, находящиеся в медиатеке: книги, учебные пособия, аудио– и видеоинформацию. Преподаватель также может для себя создать аннотации как по информации Интернета, так и по другим источникам.

Газеты, журналы (как и для обучаемых, но, возможно, более широкий выбор, включая методические журналы).

Адреса сайтов виртуальных библиотек (именно из этих библиотек преподаватель может сделать отбор литературы для обучаемых по отдельным темам, проблемам проектов).

Электронные адреса действующих в Сети проектных программ,

к которым всегда можно присоединиться (например, программы lEarn, Kidlink...).

Электронные адреса потенциальных партнеров в других учебных заведениях своего города, других регионах нашей страны, за рубежом. Дистанционные курсы для преподавателей (адреса сайтов, где они расположены).

Третья проблема касается подготовки обучаемых к работе в Интернете, с его информационными ресурсами. Эти ресурсы содержат разнообразную информацию, специально дидактически не организованную: информационные материалы, курсы для самообразования, соответствующим образом структурированные, со своим дидактическим аппаратом, а также курсы дистанционного обучения, которые предусматривают наличие в Сети электронного учебника и специфической организации учебной деятельности обучаемых под руководством преподавателя в киберклассах. В этом случае речь идет о работе с информацией, специально не адаптированной для целей учебного процесса.

Умение работать с текстом – это общеучебное умение. Оно предусматривает целый спектр интеллектуальных умений (умение анализировать текст, выделять главное, основную мысль, умение сопоставлять полученные из текста данные с ранее известными, делать выводы, обобщения, умение формулировать собственную точку зрения, свое отношение к полученной информации с соответствующей аргументацией и пр.).

Разумеется, подобным умениям на одном занятии не научишь. Это задача общедидактическая, концептуального плана. Это задача формирования критического мышления. Поэтому решаться она должна на всех занятиях, по всем учебным предметам, начиная с начальной школы.

Дистанционные курсы представляют собой более привычный способ обучения в киберклассах. Здесь многое знакомо и привычно обучаемому, во-первых, наличие электронного учебника, построенного таким образом, что обучаемый в процессе обучения на каждом занятии при выполнении любого задания может не только обратиться за разъяснениями, предусмотренными в гиперссылках к материалу учебника, но и к своим сокурсникам или к преподавателю. Психологически он ощущает себя в коллективе.

Кроме того, как и в обычном классе, у него есть твердый график работы, сроки сдачи заданий, график онлайновых конференций и пр. Поэтому курсы дистанционного обучения более эффективны по всем показателям. Однако при условии их грамотного построения,

методической и содержательной проработки.

Есть еще одна проблема, общая для всех видов деятельности в Сети. Это проблема коммуникации, сетевого общения. Культура общения – это также показатель общей культуры человека. Вместе с тем культура общения предусматривает определенные интеллектуальные умения: умение кратко излагать главную мысль, умение слушать и слышать собеседника, умение вести дискуссию, аргументировать собственную точку зрения и принимать при определенных обстоятельствах точку зрения оппонента, умение формировать общую точку зрения, учитывающую мнения сторон и пр. При общении в Сети эти умения особенно актуальны.

К тому же в Сети мы часто имеем дело не только с диалогом, но и с полилогом, причем участники такого полилога часто не знакомы друг с другом лично. Велико бывает искушение более резко, чем в обычной ситуации, высказать свою точку зрения, более откровенно. Интернет – глобальная мировая сеть. В дискуссиях, в том числе и профессиональных, которые за последнее время становятся все более популярными в Сети (и не только в текстовом, но и в звуковом варианте), дружественность тона и стиля общения, культура общения, стремление к взаимопониманию – очень существенное условие успешности диалога или полилога.

Диалог культур, межкультурное взаимодействие – реальная действительность. Люди, принадлежащие к разным культурам, разным религиям, разным социальным слоям, разным уровням образования и, наконец, разным возрастным группам, могут свободно вступать друг с другом в общение, объединенные одной интересующей всех проблемой. Это величайший стимул к взаимопониманию людей, к знакомству с разными мнениями на одну проблему, величайший стимул к познанию.

Но такое общение требует от его участников определенных «правил» общения, помогающих найти совместное решение обсуждаемой проблемы, а не навязывать одну точку зрения. Лаконичность высказывания, письменного или устного, – главное требование такого общения. Всем этим умениям следует обучать специально. Коммуникативные умения также относятся к общеучебным интеллектуальным умениям, которые входят в понятие развивающего обучения.

Новые педагогические технологии позволяют успешно решать и эту задачу. Поэтому все проблемы, связанные с эффективным использованием услуг и ресурсов глобальной сети Интернет, предполагают прежде всего педагогическое их решение, и только

затем можно говорить об использовании возможностей сети Интернет для более эффективной реализации этих решений.

Список использованной литературы

Абдуллина О.Л. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического коллектива. М., 1984.

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. М., 1988.

Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Книга для учителя. М.,1985.

Азаров Ю.П., Азарова Л.Н. Трансцендентальная педагогика. Теория и практика. Ч. 1. М., 2001.

Айзенберг А.Я. Самообразование, история, теория, современные проблемы. Учебное пособие для вузов. М., 1986.

Актуальные вопросы методики обучения истории. М., 1994.

Алексюк А.Н., Козаков В.А., Пидкасистый П.И. и др. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения. Учебное пособие для слушателей ФПК. Киев, 1993.

Алмазов Б.Н. Профилактика конфликтов в работе с педагогически запущенными учащимися. М., 1991.

Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. М., 1973.

Альтшуллер Г.С., Верткий И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. Мн., 1994.

Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Мн., 1990.

Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. М., 1996.

Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избр. психол. труды / Под ред. А.А. Бодалева. Воронеж, 1996.

Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека. Познавательные процессы: ощущение, восприятие. М., 1982.

Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988.

Андреев О.А., Хромов Л.И. Техника быстрого чтения. Мн., 1987.

Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе. М., 1983.

Антилогова Л.Н. Этико-педагогические аспекты труда учителя. Омск, 1992.

Антропов Б.А. и др. Научно-методические основы организации самостоятельной работы студентов. Свердловск, 1991.

Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. М., 1994.

Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Проблемно-модельное обучение, вопросы теории и технологии. Алма-Ата, 1980.

Артеменко З.В., Завадская Ж.Е. Формы воспитательной работы с молодежью: организация и методика проведения. Мн., 1994.

Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М., 1976.

Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности и методы. М., 1980.

Бабанский Ю.К., Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие. М., 1988.

Бабкин Н.И. и др. Проблемы управления образованием: Учеб. пособие. Чебоксары, 1993.

Бадаев Л.А. Активные формы обучения. М., 1996.

Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток / Пер. с англ. М., 1991.

Баранов П.А. Использование групповой формы работы студентов при изучении истории. М., 1990.

Бардовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб., 2001.

Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся. Ярославль, 1982.

Батышев С.Я. Производственная педагогика. М., 1976.

Белкин Е.Л. и др. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов. Орел, 1989.

Белужин Д.А. Учитель: от любви до ненависти: Техника профессионального поведения. М., 1994.

Белякова Г.И. Профессиональная этика. М., 1975.

Березовин Н.А. Проблемы педагогического общения: Учебно-педагогическое пособие. Мн., 1989.

Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.; Воронеж, 2002.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.

Битинас Б.Л. Введение в философию образования. М., 1997.

Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель: Книга для учителя / Пер. с чешск. М., 1991.

Богатырь Б.Н. и др. Концепция системной интеграции информационных технологий в высшей школе. М., 1992.

Богатых В.М., Мажуров А.М., Попов В.Н. Технические устройства обучения (справочник). Киев, 1985.

Богданова О.С., Черепкова С.В. Нравственное воспитание старшеклассников: Кн. для учителя. М., 1988.

Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. М., 1981.

Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1975.

Бондаревская Т.Н. Педагогический такт. М., 1961.

Бондаревым В.В. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. М., 1985.

Бондаренко Е.А., Журин А.А., Милютина И.А. Технические средства обучения в современной школе: Пособие для учителя и директора школы. М., 2004.

Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! / Отв. ред. В.А. Заргаров. Новосибирск, 1989.

Боумен У. Графическое представление информации. М., 1971.

Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации: Пер. с англ. М., 1977.

Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М., 1979.

Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М., 1983.

Буланова-Топоркова М.В., Духанова А.В., Столяренко Л.Д. и др. Педагогика и технология высшей школы. Ростов н/Д., 2002.

Вадюшин В.А., Пальчевский Л.С. Технические средства обучения. Мн., 1987.

Вальциферов Ю.В., Самойлов В.А., Хорошилов А.В. Мультимедийный учебник на CD-ROM. Информатика для абитуриентов / Под ред. Тихомирова. М., 2002.

Валявский А.С. Свободная школа мышления и общения. СПб., 1993.

Варлавский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М., 1987.

Вейс Ф.Р. Нравственные основы жизни. Мн., 1994.

Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения. М., 1993.

Вербицкий А.Л. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.

Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. / Общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. М., 1987.

Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М., 1984.

Вильяме Р., Маклин К. Компьютеры в школе: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. статья В.В. Рубцова. М., 1988.
Вичев В. Нравственная культура руководителя. М., 1988.
Вишнякова Н.Ф. Конфликт – это творчество? Мн., 1996.
Водзинский Д.М. Основы педагогики высшей школы. Мн., 1993.
Волков В.И., Трайнев В.А. Информационно-аналитические методы экспертных оценок в системах управления и образования. М., 1996.
Волкогонов Д.А. Моральные конфликты и способы их разрешения. М., 1974.
Володарская И.А., Арташкина Т.А. Профессиональные задачи и качества усвоения фундаментальных знаний. Владивосток, 1995.
Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. М., 1995.
Воронов В.В., Журавлев В.И. и др. Педагогика. Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.
Высшее образование в России / Под ред. В.Г. Кинелева. М., 1995.
Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории. М., 1999.
Гавриловец К.В. Воспитание человечности: Книга для учителя. Мн., 1983.
Гарунов М.Т., Пустовит В.В. Проблемное обучение и возможности его применения в вузе. М., 1997.
Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995.
Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М., 1993.
Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории. М., 1988.
Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. М., 1990.
Гримоть А.Л., Шоцкий П.П. Педагогический профессионализм. Мн., 1996.
Громкова М.Т. Педагогические основы образования взрослых. М., 1993.
Громов Г.Р. Очерки информационной технологии. М., 1993.
Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М., 2001.
Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1988.
Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
Джуринский А.М. Сравнительная педагогика. М., 1998.

Дистанционное обучение: Учеб. пособие / Под ред. Е.С. Полат. М., 1988.
Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
Дрига И. И. Кабинетная система в общеобразовательной школе. М., 1986.
Дрига И.И., Рах Г.И. Технические средства обучения в общеобразовательной школе. М., 1985.
Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса. М., 1989.
Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М., 1989.
Емельянов С.В. Метод деловых игр. М., 1996.
Ефримов В.М., Комаров В.Ф. Введение в управленческие деловые игры. М., 1990.
Жук А.И., Кашель Н.Н. Деятельный подход в повышении квалификации: активные методы обучения. Мн., 1994.
Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии: Учебник. М., 1995.
Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. М., 1988.
Загвязинский В.И. Теория обучения, современная интерпретация. М., 2001.
Загвязинский В.И., Гриценко Л.И. Основы дидактики высшей школы: Учебное пособие. Тюмень, 1978.
Загвязинский И.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Просвещение, 1987.
Зеленкова И.Л., Беляева Е.В. Этика: Учеб. пособие. Мн., 1995.
Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов / Сокр. пер. с нем. М., 1990.
Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д., 1997.
Зинченко Г.П. Непрерывное образование – веление времени. М., 1988.
Изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта преподавателей вузов: Методические рекомендации. Киев, 1998.
Ильин Е.Н. Путь к ученику. Раздумья учителя-словесника: Книга для учителя. Из опыта работы. М., 1988.
Ильин Е.Н. Герой нашего урока. М., 1991.
Ильина Т.А. Проблемное обучение. М., 1994.
Ильинская И.Я. Проблемные ситуации и пути их создания на

занятиях. М., 1985.
Ильясов И.И., Галатенко И.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. М., 1994.
Интенсификация учебного процесса и повышение познавательной активности студентов. Пермь, 1984.
Интернет в гуманитарном образовании: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений /Под ред. Е.С. Полат. М., 2001.
Использование активных форм и методов при подготовке специалистов. М., 1999.
Кабуш В.Т. Воспитание школьников в условиях обновления общества. Мн., 1994.
Кадол Ф.В. Воспитание чести и достоинства старшеклассников. Мн., 1998.
Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. М., 1983.
Каменский Я.А. Великая дидактика / Хрестоматия по зарубежной педагогике / Сост. А.И. Пискунов. М., 1981.
Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
Кан-Калик В.Л. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М., 1987.
Караковский В.А. Директор–учитель–ученик. М., 1982.
Касимов Р.Я. Подготовка проблемной лекций в вузе. М., 1990.
Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике на основе исследования, игр, дискуссии. Рига, 1995.
Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. М., 1995.
Клингберг Л. Проблемы теорий обучения. М., 1984.
Коган В.З. Человек в потоке информации. Новосибирск, 1981.
Козаков Е.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. Киев, 1990.
Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб., 2001.
Коменский А.Я. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. М., 1982. Т. 1.
Кондратьева С.В. Учитель – ученик. М., 1984.
Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории: Книга авторизованного изложения. М., 1993.
Котов И.Б., Шиянов Е.Н. и др. Педагогика /Под ред. С.А. Смирнова. М., 2001.
Кочетов А.М. Культура педагогического исследования. Мн., 1996.
Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и

педагогической практики. М., 1977.
Крайко Э.Н. Система образования во Франции. Мн., 1995.
Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. Л., 1990.
Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Ростов н/Д., 1995.
Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. М., 1975.
Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., 1991.
Кузнецов И.Н. Научное исследование: методика подготовки и оформление. М., 2004.
Кузнецов И.Н. Проблемное обучение: содержание и реализация. Мн., 1994.
Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. М., 1970.
Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польского О.В. Долженко. М., 1986.
Кухарев Н.В. Педагог-мастер – педагог-исследователь. Гомель, 1992.
Кухарев Н.В., Решетько В.С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. Мн., 1996.
Кучинскас В.К. Эргономические основы интенсификации учебного процесса в вузе. Вильнюс, 1987.
Кяингберг Л. Проблемы теории обучения / Пер. с нем. М., 1984.
Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования. Ижевск, 1995.
Лаптенок С.Д. Особенности профессиональной этики и ее роль в нравственном развитии личности. Мн., 1983.
Лаптенок С.Д. Этика и этикет. Мн., 1998.
Левитан К.М. Культура педагогического общения: Уч. пособие. Иркутск, 1985.
Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии: Уч. пособие для высшей школы. М., 1994.
Левшин Л.А. Логика педагогического процесса. М., 1980.
Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. М., 1971.
Леонтьев А.К. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974.
Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

Литвинова И.Г. Образование в условиях интенсификации экономики. М., 1989.

Лихачев Б.Т. Философия воспитания. М., 1995.

Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. М., 2001.

Лопатина Н.Г. Курс упражнений по развитию творческого воображения. Волгоград, 1985.

Лук А.Н. Психология творчества. М., 1978.

Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Из опыта работы. М., 1980.

Львович Я.Е., Кострова В.Н. Формирование подсистемы дистанционного обучения в вузе. М., 2000.

Магомедов Н.М. Воспитание без принуждения: Уч. пособие. Самара, 1994.

Мальковская Т.Н. Учитель – ученик. М., 1977.

Марголин В.М., Тиунов Н.А. Психофизиологическая регламентация и вопросы нормирования аудиторного труда преподавателя вузов. Научно-методические рекомендации. Мн., 1984.

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М., 1990.

Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения. М., 1990.

Матросов В.Л. Педагогическое образование. Состояние проблемы, перспективы. М., 2001.

Матросов В.Л., Трайнев В.А., Матросова Л.Н., Трайнев И.В. Интенсивные педагогические технологии: В 3-х т. М., 2000.

Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.

Махмутов М.И. Современный урок: вопросы теории. М., 1981.

Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972.

Мелхорн Г., Мелхорн Х.Г. Гениями не рождаются. М., 1989.

Методика использования и эффективность ТСО. Л., 1986.

Методические основы применения методов проблемного обучения. М., 1983.

Методические рекомендации кафедрам по внедрению проблемного преподавания. Одесса, 1982.

Методические рекомендации по обратной связи как способ интенсификации. Киев, 1982.

Методические рекомендации по разработке и внедрению в учебный процесс методов активного обучения. Киев, 1998.

Методические указания к внедрению в учебно-воспитательном процессе проблемного обучения. Винница, 1986.

Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. М., 1996.
Методы обучения в высшей школе. Гомель, 1993.
Миронов В.Б. Век образования. М., 1990.
Модель обучения студентов в формировании отношений в проблемных ситуациях. М., 1998.
Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. М., 1971.
Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания. М., 1984.
Мурашкоеский Ю.С. Пособие по развитию творческого воображения. М., 1980.
Муштаев В.П. Уроки искусства. Очерки об учебном телевидении. М., 1985.
Мыскин В.А. Возможный вариант. М., 1993.
Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения: технология создания и использования. М., 1998.
Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика: Книга для учителя. М., 1991.
Наумчик В.Н., Савченко Е.А. Этика педагога: Учебно-методическое пособие. Мн., 1999.
Научная организация учебного процесса и технические средства обучения. Гомель, 1980.
Научно-методические вопросы применения учебного телевидения в вузе. Тюмень, 1985.
Научные основы разработки и внедрения ТСО. М., 1984.
Научные работы: методика подготовки и оформления/Авт.-сост. И.Н. Кузнецов. Мн., 2000.
Неделя Л.Л. Этика студента. Мн., 1988.
Нехаев В.И. Профессиональная мораль учителя: Учеб. пособие по спецкурсу. Хабаровск, 1989.
Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975.
Никитина Г.З., Романенко В.Н. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения. СПб., 1992.
Новые методы и средства обучения. М., 2000.
Общая концепция университетской магистратуры. М., 1993.
Оконь Б. Основы проблемного обучения. М., 1986.
Оконь Б. Введение в общую дидактику / Пер. с польского. М., 1990.
Оптимальное распределение различных видов учебной и других работ преподавателей кафедры. Минск, 1986.

Организационные формы и управление обучением (элементы педагогического менеджмента). М., 1996.
Организация и методика экспериментальных педагогических исследований. М., 1993.
Оснащение школы техническими устройствами в современных условиях / Под ред. Л.С. Зазнобиной. М., 2000.
Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. М., 1986.
Оценивание и прогнозирование педагогической деятельности. Л., 1984.
Палат Е.С., Моисеева М.В. и др. Дистанционное обучение: Учеб. пособие. М., 1998.
Палат Е.С. Интернет в гуманитарном образовании. М., 2001.
Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1995.
Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1988.
Педагогика высшей школы. Казань, 1985.
Педагогические технологии в образовании. Мурманск, 1994.
Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. М., 1988.
Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы: Метод. указания для молодых преподавателей /Сост. А.И. Астахов. Киев, 1982.
Петрова Л.В. Нетрадиционные формы уроков истории. М., 1987.
Петровский А.В. Психология о каждом из нас. М., 1992.
Петрусинский В.В. Автоматизированные системы интенсивного обучения. М., 1987.
Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. Организация деятельности ученика на уроке. М., 1985.
Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технологии игры в обучении и развитии. М, 1996.
Пидкасистый П.И., Портнов М.А. Искусство преподавания. М., 1998.
Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М., 1999.
Пионова Р.С. Сущность и специфика студенческого самоуправления. Мн., 1991.
Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Мн., 2002.
Пискунов А.И. и др. История педагогики и образования. М., 2001.
Піявский С.А. Компьютерные технологии технического

творчества. Самара, 1994.

Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. М., 1991.

Подласый И.П. Педагогика. М., 1996.

Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. М., 2002.

Подласый И.П. Продуктивная педагогика: Книга для учителя. М., 2003.

Поляков С.Д. В поисках педагогической инновации. М., 1993.

Полякова Г.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М., 1983.

Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1975.

Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. М., 2001.

Посохов П.П. Трудовая этика учителя: Учеб. пособие по спецкурсу / Науч. ред. В.М. Клочков. Куйбышев, 1989.

Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. М., 1987.

Потылико П. Этико-психологические основы общения. М., 1982.

Прауде В.Р. Применение деловых игр в учебном процессе. Рига, 1985.

Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе. М., 1972.

Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения. М., 1988.

Приоритеты современной педагогики: Мир–Экология–Сотрудничество / Под ред. Э.С. Соколовой. М., 1993.

Приходько П.Т. Пути в науку. Беседы по организации труда начинающих исследователей. М., 1973.

Проблемное обучение в учебном процессе вуза. Алма-Ата, 1989.

Профессиональная деятельность молодого учителя. М., 1982.

Профессиональная деятельность молодого учителя: Социал. пед. аспект / Под ред. С.Г. Вершиловского, Л.Н. Лесохиной. М., 1982.

Профессиональная этика и нормы служебно-деловых отношений/ Сост. Л.И. Неделя. Гомель, 1991.

Профессия – учитель. Беседы с молодыми учителями / Под ред. В.Г. Онушкина. М., 1987.

Психология труда и личности учителя /Под ред. А.И. Щербакова. Л., 1976.

Психология труда учителя / Сост. А.В. Калашникова. Мн., 1988.

Пути совершенствования педагогического мастерства

преподавателя: Метод. рекомендации. М., 1983.

Раченко И.П. НОТ учителя. М., 1982.

Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990.

Редько С.А. Формирование интереса к знаниям в процессе учебной деятельности. Мн., 1998.

Реформы образования в современном мире. М., 1995.

Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М., 1994.

Рогинский В.М. Азбука педагогического труда: Пособие для начинающего преподавателя техн. вуза. М., 1990.

Романов А.И., Торопцов В.С., Григорович Д.Б. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования. М., 2000.

Рубакин Н.А. Как заниматься самообразованием. М., 1962.

Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. М., 1984.

Русецкий В.Ф. Культура речи учителя. Практикум: Учебное пособие. Мн., 1999.

Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991.

Рыбакова Н.В., Назарова Т.Ф. Нравственное воспитание и культура личности. Л., 1984.

Рыданова И.И. Уроки этикета. Мн., 1988.

Рыданова И.И. Педагогика сотрудничества сущность принципы. Мн., 1992.

Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Мн., 1998.

Савельев А.Я. Состояние и развитие высшего и среднего профессионального образования. М., 1998.

Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения, коррекционные программы. М., 1995.

Самоухина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании. М., 1996.

Сенько Ю.В. Формирование научного стиля мышления. М., 1986.

Сериков Г.К. Самообразование: совершенствование подготовки студентов. Иркутск, 1992.

Синица И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя. М., 1983.

Скакун В.А. Контроль уроков производственного обучения. М., 1986.

Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980.

Скворский В.Я. Методические указания по организации контроля качества усвоения обучаемыми учебной информации. М., 1984.
Скворский В.Я. Системный подход к анализу учебно-воспитательного процесса и определению путей его совершенствования. М., 1987.
Скульский Р.П. Учиться быть учителем. М., 1986.
Состояние и развитие высшего и среднего профессионального образования (Анализ и оценка). М., 1998.
Сочень Т.С. Личная педагогическая система преподавателя. М., 1978.
Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М., 1972.
Сравнительная педагогика: история и современное состояние / Под ред. В.А. Капрановой. Мн., 1998.
Станчиц М.А. Этика милосердия: Пособие для учителей и воспитателей. Мн., 1996.
Страхов И.В. Психология педагогического общения. Саратов, 1980.
Стремякова И.Р. Моральная атмосфера: Теоретико-методологические аспекты. Новосибирск, 1991.
Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике / Предисл. О.В. Сухомлинской. М., 1990.
Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику: Пособие для педагогов-новаторов. М., 1991.
Толстых А.В. Морально-этические проблемы психологической практики. М., 1988.
Толстых А.В. Наедине со всеми: о психологии общения. Мн., 1990.
Трайнев В.А., Костин А.Л., Гозман Е.В. Эффективность информационных систем обучения. М., 1991.
Трайнев В.А., Кузнецов В.М. Интенсификация, организационные формы и управление обучением. М., 1993.
Трайнев И.В. Конструктивная педагогика: учебное пособие. М., 2004.
Третьяков П.И., Сеновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. Практико-ориентированная монография. М., 2001.
Трифонов В.В. Учебный процесс и его методическое обеспечение. М., 1993.
Управление современным образованием / Под ред. А.Н. Тихонова. М., 1999.
Учителю о педагогической технике. М., 1987.

Федоренко Е.Г. Профессиональная этика. Киев, 1983.
Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1981.
Фокин Ю.Г., Корзун М.М. Основы интенсификации обучения в вузе. М., 1987.
Формирование учебной деятельности студентов. М., 1989.
Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. М., 1987.
Харин С.Х., Ксенда О.Г. Диагностика эмоциональных взаимоотношений педагогов и детей. Мн., 1995.
Харламов И.Ф. Педагогика. Мн., 2000.
Хмель Н.Д. Педагогическая культура и педагогическое мастерство. Алма-Ата, 1974.
Хозяинов Г.И. Формирование дидактической теории. М., 1984.
Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: Методическое пособие. М., 1988.
Хуторской А.В. Современная дидактика. Учеб. для вузов. СПб., 2001.
Чернецкий Ю.А. Высшее образование в рыночной экономике. М., 1991.
Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М., 2002.
Чернокозова В.Н., Чернокозов И.И. Этика учителя. Киев, 1973.
Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. М., 2001.
Чистякова Т.А. Педагогический конфликт и способы его преодоления. Л., 1987.
Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. М., 1986.
Чупрунов Д.И., Жильцов Е.И. Экономика, организация и планирование высшего образования. М., 1988.
Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994.
Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. М., 1985,
Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., 1979.
Шамова Т.Н., Третьяков П.И., Капустин И.П. Управление образовательными системами / Под ред. Т.И. Шамовой. М., 2002.
Шахмаев Н.М. Дидактические проблемы применения технических средств обучения в средней школе. М., 1973.
Шукшунов В.Е. Анализ состояния и пути развития высшего образования в России. М., 1996.
Шукшунов В.Е., Взятышев В.Ф., Романкова Л.И. Инновационное

образование: идеи, принципы, модели. М., 1996.
Щадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М., 1993.
Щадриков В.Д. Способности и деятельность. М., 1994.
Щерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973.
Щетинин М.Л. Объять необъятное: Записки педагога. М.,1986.
Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М., 1986.
Щуркова Н.Е., Залекер О.П. Педагогическая студия. М., 1993.
Энциклопедия студента/ Авт.-сост. И.Н. Кузнецов. Мн., 2004.
Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989.
Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1979.
Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Л., 1988.
Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. М., 1986.